



TESIS DOCTORAL

SATISFACCIÓN CON LA VIDA, RESISTENCIA OCUPACIONAL Y EJERCICIO FÍSICO EN MAESTROS

JUANA MARÍA GUTIÉRREZ CABALLERO

Programa de Doctorado: "Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva" (R017)

2020



TESIS DOCTORAL

**SATISFACCIÓN CON LA VIDA, RESISTENCIA
OCUPACIONAL Y EJERCICIO FÍSICO EN
MAESTROS**

JUANA MARÍA GUTIÉRREZ CABALLERO

Programa de Doctorado: Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva” (R017)

Conformidad de los directores de Tesis:

"La conformidad de los directores de la tesis consta en el original en papel de esta Tesis Doctoral"

Fdo: Sebastián Feu Molina

Fdo. Alberto Blázquez Manzano

AGRADECIMIENTOS

A mi marido Alberto y mi hija Luna, por la confianza, tiempo y apoyo regalado en este camino; mi mejor medicina.

A mi director Sebas, un maestro en el arte de la perseverancia, la paciencia y el detalle, en el mundo de la investigación.

A mis padres, hermana y resto de la familia, por ser mi mejor sostén emocional y mis mejores modelos.

A esta aventura, por enseñarme que es mejor fluir en las adversidades y mostrar fortalezas en los desafíos; así como coleccionar apoyos sociales y afectos para atesorar momentos de felicidad.



INDICE GENERAL

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

1.1. Introducción general	1
1.2. Resumen/Abstract	4

CAPITULO 2. PREÁMBULO

2.1. Justificación	11
2.2. Palabras clave y grado de interés	14

CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1. El ejercicio físico y su relación con la salud	
3.1.1. Las diferentes perspectivas del ejercicio físico en relación con la salud	19
3.1.2. La práctica de ejercicio físico en la población española	22
3.1.3. El papel ejercicio físico en el bienestar psicológico	24
3.1.4. Teorías principales sobre la motivación en la práctica de ejercicio físico	26
3.1.5. Variables relacionadas con la motivación en las actividades físicas y deportivas	32
3.2. La satisfacción vital en el ámbito docente	
3.2.1. Marco conceptual de la satisfacción y términos relacionados	38
3.2.2. Profundizando en el concepto de satisfacción vital	43
3.2.3. La felicidad y el optimismo en el bienestar psicológico	49
3.2.4. Satisfacción con la vida y entorno laboral	51
3.2.5. Satisfacción con la vida y motivación deportiva	54
3.2.6. Herramientas para evaluar la satisfacción vital	56
3.3. La resistencia ocupacional en los docentes	
3.3.1. Marco conceptual de la personalidad resistente	57
3.3.2. Análisis psicosocial de la realidad docente	61
3.3.3. La resistencia ocupacional y su relación con el burnout	63
3.3.4. Resistencia ocupacional y ejercicio físico	67
3.3.5. Herramientas de evaluación de la resistencia ocupacional	70
3.3.6. La gestión a la resistencia al cambio	72

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1. Objetivos, hipótesis y metodología	
4.1.1. Objetivos	76
4.1.2. Diseño	76
4.1.3. Hipótesis	77
4.1.4. Población y Muestra	78

4.1.5. Instrumentos	79
4.1.6. Análisis estadístico	82

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1. Resultados sobre la práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles	91
5.2. Resultados sobre la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles	96
5.3. Resultados sobre los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida	101
5.4. Resultados sobre los motivos de práctica y actividad físico deportiva mediadores de personalidad resistente en maestros	105
5.5. Resultados sobre los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles	112

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

6.1. Discusión sobre el estudio de la práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles	117
6.2. Discusión sobre el estudio sobre la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles	120
6.3. Discusión sobre el estudio sobre los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida	123
6.4. Discusión sobre el estudio sobre los motivos de práctica y actividad físico deportiva mediadores de personalidad resistente en maestros	125
6.5. Discusión sobre el estudio de los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles	128

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones	133
-------------------	-----

CAPITULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

8.1. Limitaciones del estudio	139
8.2. Prospectivas	140
8.3. Aplicaciones prácticas	141

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1. Referencias bibliográficas	145
---------------------------------	-----

CAPITULO 10. ANEXOS

10.1. Anexo 1: Cuestionario	187
10.2. Anexo 2: Índice de figuras y tablas	191
10.3. Certificado del Comité de Bioética acerca de esta investigación	193

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

1.1. Introducción general

El **origen del presente estudio** nace de la necesidad de seguir profundizando en la influencia de la actividad físico-deportiva, el bienestar subjetivo y la personalidad resistente en el trabajo y en un colectivo expuesto a mucha interacción personal como es el docente. Los sujetos participantes son maestros españoles de las dos primeras etapas: infantil y primaria.

Con el objetivo de contextualizar el presente trabajo, es importante señalar que la Educación Básica en España se estructura en tres etapas: Educación infantil (desde los 0-6 años), Educación Primaria (desde los 7-12 años) y Educación Secundaria desde los 13-16 años). El carácter obligatorio comienza desde la Educación Primaria y continúa en la etapa de Secundaria. No obstante, la gratuidad del segundo ciclo de Educación infantil (3-6 años) promueve su escolarización temprana.

Por otro lado, el marco normativo del sistema educativo español se rige por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de 2013 o ley LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Educación).

Los **motivos en los que se centra el estudio** se encuentran en trabajos que demuestran que los docentes presentan síntomas de estrés provocados por variables tanto individuales como generadas por el contexto laboral (Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016) y donde la percepción de una mayor autoeficacia y autorregulación reduce los niveles de estrés (Merino Tejedor y Lucas Mangas, 2016). Así, Diehl y Carlotto (2020), señala que los maestros de secundaria y primaria, presentan bajos promedios en la dimensión ilusión en el trabajo del burnout; así como indolencia y alto desgaste psicológico. De igual modo, los maestros de primaria presentan altas tasas de culpa. En este sentido, el papel de la actividad física se ha relacionado como agente preventivo del burnout; siendo favorecedor de la personalidad resistente y potenciador de la productividad. Así, diferentes estudios han indicado una relación beneficiosa entre la personalidad resistente y la actividad físico deportiva (De La Vega, Rivera y Ruíz, 2011; Maddi y Hess, 1992; Sheard y Golby, 2010). De igual modo, trabajos como el de Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), muestran que tanto la afectividad negativa, como la positiva y la satisfacción vital constituyen variables predictoras de la salud mental del futuro profesorado.

Esta tesis doctoral se encuadra en el programa de doctorado “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva” (R017), y en la línea de investigación “Formación inicial y desarrollo profesional del profesorado en Didácticas Específicas”.

El **objetivo general de este trabajo** es estudiar los motivos, intención y práctica de actividad físico-deportiva, junto con la resistencia ocupacional o personalidad resistente y la satisfacción con la vida de docentes de Educación Infantil y Primaria en España.

Para el logro de esta finalidad general, se atenderá a los siguientes **objetivos específicos**:

- 1) Conocer la práctica deportiva, el bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles.
- 2) Analizar la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles.
- 3) Estudiar los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida.
- 4) Descubrir los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles.
- 5) Investigar los motivos de práctica y actividad físico deportiva como mediadores de la personalidad resistente en maestros.

La **contribución a la comunidad científica** del estudio permitirá, por un lado, conocer con mayor profundidad la relación entre el bienestar subjetivo, la actividad físico-deportiva y la personalidad resistente de los maestros de Educación Infantil y Primaria en España. Por otro lado, favorecerá el conocimiento de la asociación de las dimensiones anteriores con aspectos sociodemográficos vinculados a la esfera personal (género, edad, formación), familiar (estado civil o número de hijos), perfil profesional (estatus laboral, experiencia profesional y especialidad) y del entorno de trabajo (titularidad del centro y número de habitantes de la localidad).

Es por ello que esta investigación contribuye al ámbito de la prevención de riesgos laborales ya que pretende profundizar en la percepción del contexto laboral y la satisfacción de vida del docente, así como el papel de la actividad físico-deportiva.

La **estructura de la presente Tesis Doctoral** se presenta en 10 bloques temáticos principales que pasaremos a describir brevemente a continuación.

La parte inicial recoge la **Introducción y Resumen** del trabajo, donde se integran el sumario y las palabras claves que ilustran esta investigación.

En el segundo capítulo, se incluye un **Preámbulo**, donde se realiza una justificación y análisis de las palabras clave del estudio.

En el tercer capítulo, se desarrolla el **Marco Teórico**, donde se profundiza en las áreas más importantes que sustentan el estudio; con especial atención a los términos: motivación, salud, satisfacción o resistencia ocupacional.

En el cuarto capítulo, **Metodología**, se abordan los objetivos, hipótesis, diseño del estudio, instrumentos y análisis estadísticos realizados.

El quinto y sexto capítulos, **Resultados y Discusión**, incorporan el análisis de los resultados obtenidos, así como su discusión con los estudios incorporados en la fundamentación.

En el séptimo capítulo, **Conclusiones**, se reflejan las conclusiones del estudio.

En el octavo capítulo, **Limitaciones y Prospectiva**, se detallan las fortalezas y debilidades de la investigación, así como las **aplicaciones prácticas** que tiene los resultados de la investigación.

Finalmente, en el capítulo nueve y diez, **Referencias bibliográficas y Anexos**, se recogen las fuentes consultadas y citadas en el trabajo, así como el índice de figuras y tablas, los instrumentos que se han empleado, certificado del Comité de Bioética y agradecimientos.

1.2. Resumen/Abstract

El presente estudio tiene por finalidad estudiar la satisfacción vital, personalidad resistente y los motivos, intención y práctica de actividad físico-deportiva de los docentes de Primaria e Infantil en España.

El diseño de la investigación tiene un enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal, correlacional y predictivo, mediante encuesta online con muestreo incidental. La muestra se compone de 649 docentes en activo (77.3% mujeres y el 22.7% hombres).

Para ello, se desarrolla un cuestionario cuya estructura se compone de seis apartados: datos sociodemográficos, Cuestionario ocupacional de resistencia, Cuestionario de práctica de ejercicio físico actual-PACE, Cuestionario de motivos de práctica de la actividad física MPAM-R revisado, Cuestionario adaptado sobre la intención de ser físicamente activo – MIFA y Escala de satisfacción con la vida.

Los resultados muestran en general una valoración media de la satisfacción con la vida positiva $M=3.77 \pm .72$, encontrando diferencias significativas en función del sexo, estado civil, estatus laboral, especialidad profesional, y el nivel de actividad física ($p<.05$). Al mismo tiempo, se encontraron diferencias significativas en el género, el estado civil, la situación profesional y la especialidad en la que trabaja. No se encontraron diferencias en la satisfacción con la vida en función de la edad, número de hijos, nivel formativo, experiencia laboral, titularidad del centro educativo y tamaño de la población. El árbol de clasificación mostró que los docentes con mayor satisfacción vital son los que están casados o viven en pareja, trabajan en la especialidad de Educación Física, Primaria, Infantil o Lenguas extranjeras, y llevan un estilo de vida activo.

Además, los docentes presentan una puntuación media alta, tanto en la puntuación total de resistencia ocupacional $M=3.48 \pm .363$ (Escala Likert de 1-4), como en las dimensiones: *Compromiso* $M=3.68 \pm .400$, *Desafío* $M=3.51 \pm .461$ y *Control* $M=3.24 \pm .516$. El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado de las escalas. El análisis inferencial indicó la existencia de diferencias significativas en la variable *Resistencia* en función del sexo, años de experiencia y especialidad ($p<.05$). También se encontraron diferencias en la dimensión *Desafío* y los años de experiencia; diferencias en el *Compromiso* en función del sexo y la especialidad; y en el *Control* en función del tipo de centro y el estatus profesional. La variable *Resistencia* es la que más contribuye a predecir la satisfacción con la vida.

De igual modo, todos los motivos de práctica de actividad física, excepto los *sociales*, predicen la intención de ser físicamente activos y la intención de práctica correlaciona con la

actividad física actual. Las correlaciones más altas y la capacidad predictiva, a través del análisis de regresión respecto a la actividad física actual y la intención de práctica futura, respecto a los motivos de práctica se encuentran en: la *diversión*, *competencia* y *fitness*. También se encontró una tendencia de que la práctica de actividad física con motivo de diversión predice significativamente la satisfacción con la vida.

Además, los motivos de práctica deportiva de *Diversión* ($\beta=.25$), *Competencia* ($\beta=.25$) y *Fitness* ($\beta=.14$) son variables predictivas de la actividad física realizada ($R^2=.37$). La capacidad predictiva de los motivos y el nivel de práctica de actividad física es 15% para la variable *Desafío*. La actividad física está positivamente relacionada con: *Desafío* ($\beta=.39$), *Compromiso* ($\beta=.25$) y *Control* ($\beta=.19$). La motivación y práctica de actividad física puede mejorar la personalidad resistente de los docentes, en los que el factor *Desafío* ayudaría a percibir la realidad como una oportunidad de mejora.

Finalmente señalar también que los resultados indican que sólo un 12,5% de los maestros son físicamente activos siendo estos los que puntúan significativamente más alto en todos los motivos de práctica. La valoración de los motivos de práctica varía significativamente al tener en cuenta variables como el género, estado civil, edad, número de hijos, tipo de contrato, años de experiencia y especialidad docente. No se encontraron diferencias significativas respecto al tipo de gestión del centro educativo donde impartían su docencia.

Palabras clave: Motivación, Actividad física, Docente, Resistencia ocupacional, Satisfacción vida.

Descriptores UNESCO: (5803) Preparación y empleo de profesores, (6114) Psicología Social, (6306) Sociología del trabajo.

Abstract

The present study aims to study life satisfaction, occupational hardiness and the reasons, intention and practice of physical-sports activity of Primary and Pre-school teachers in Spain.

The design of the research has a quantitative, descriptive, transversal, correlational and predictive approach, by means of an online survey with incidental sampling. The sample consisted of 649 teachers in active employment (77.3% women and 22.7% men).

To this end, a questionnaire is developed whose structure is made up of six sections: sociodemographic data, Occupational resistance questionnaire, Current physical exercise practice questionnaire-PACE, Revised physical activity practice motives questionnaire MPAM-R, adapted questionnaire on the intention to be physically active - MIFA and Life satisfaction scale.

The results generally show a positive mean valuation of life satisfaction $M=3.77 \pm .72$, finding significant differences according to sex, marital status, employment status and professional specialty and level of physical activity ($p<.05$). At the same time, significant differences were found in the gender, marital status, professional status and specialty in which she works. No significant differences were found in life satisfaction according to age, number of children, educational level, work experience, ownership of the school and population size. The classification tree showed that the teachers with the greatest life satisfaction are those who are married or living in pairs, work in the specialty of Physical Education, Primary, Pre-school or Foreign Languages, and lead an active lifestyle.

In addition, teachers show a high mean score, both in the total occupational resistance score $M=3.48 \pm .363$ (Likert Scale of 1-4), as well as in the *Commitment* $M=3.68 \pm .400$, *Challenge* $M=3.51 \pm .461$ and *Control* $M=3.24 \pm .516$ dimensions. Confirmatory factor analysis showed an adequate adjustment of the scales. Inferential analysis indicated the existence of significant differences in *Resistance* according to sex, years of experience and specialty ($p<.05$). Differences were also found in the *Challenge* dimension and years of experience; differences in *Commitment* according to sex and specialty; and in *Control* according to type of school and professional status. The *Resistance* variable is the one that most contributes to predicting life satisfaction.

In the same way, all physical activity practice reasons, except social ones, predict the intention to be physically active and that practice intention correlates with current physical activity. The highest correlations and predictive capacity, through regression analysis with respect to current physical activity and future practice intent, with respect to practice motives

are found in *Fun*, *Competition* and *Fitness*. Also, a trend was found that practicing physical activity for fun significantly predicts satisfaction with life.

Besides, the sport practice reasons for *Fun* ($\beta=.25$), *Competition* ($\beta=.25$) and *Fitness* ($\beta=.14$) are predictive variables of physical activity performed ($R^2=.37$). The predictive capacity of the motives and the level of practice of physical activity is 15% for the *Challenge* variable. Physical activity is positively related to: *Challenge* ($\beta=.39$), *Commitment* ($\beta=.25$) and *Control* ($\beta=.19$). Motivation and practice of physical activity can improve the resilient personality of teachers in which the *Challenge* factor would help to perceive reality as an opportunity for improvement.

Finally, it should be noted that the results indicate that only 12.5% of teachers are physically active and these teachers score significantly higher in all practice areas. The assessment of practice reasons varies significantly by taking into account variables such as gender, marital status, age, number of children, type of contract, years of experience and teaching speciality. No significant differences were found with regard to the type of management of the educational centre where they taught.

Key words: Motivation, Physical activity, Teacher, Occupational hardiness, Life satisfaction.

CAPÍTULO 2: PREÁMBULO

2.1. Justificación

La valencia emocional del docente se está convirtiendo en los últimos años en un aspecto relevante en la gestión de las aulas (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014), ya que genera un sesgo emocional (Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013). De hecho, trabajos como el de Rodríguez, Cabello, Gutiérrez y Fernández-Berrocal (2017), han mostrado como la emoción positiva (alegría) proporciona una mejor valoración en los criterios de evaluación sobre otras emociones negativas (tristeza e ira). En este mismo sentido, estudios como el de Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), han encontrado que la afectividad positiva, negativa y la satisfacción con la vida constituyen variables que predicen la salud mental del futuro profesorado. Y es que la implicación docente en el aula presenta una influencia positiva en la satisfacción de vida de los estudiantes (Ramos, Rodríguez, Revuelta y Axpe, 2016), así como en el ajuste escolar (Luna-Soca, 2013; Suldo, Thalji y Ferron, 2011). Es por ello, que una de las variables de interés en la presente tesis se centre en conocer la *satisfacción con la vida* de los maestros de Primaria e Infantil, no solo como estudio transversal de su bienestar subjetivo sino también por la influencia que esta población tiene en los primeros años de vida del alumnado.

Un segundo núcleo de interés del presente trabajo se encuentra en el contexto laboral ya que parece determinar en buena parte el bienestar psicológico, considerándose un producto de la adaptación de los deseos y necesidades con las exigencias del contexto (Sousa y Lyubomirsky, 2001). En este sentido, trabajos como el de Cuadra Peralta, Lee y Sossa (2009), muestran que los niveles de satisfacción que experimentan los profesores, además de su estilo de vida y características psicográficas, están influenciados por los retos y las demandas laborales.

La incorporación a este trabajo del concepto *resistencia ocupacional* o *personalidad resistente* es motivada porque según varios autores, este constructo puede ser clave para explicar las razones por las que unos sujetos alcanzan sus metas y otros no (Jackson, Firtko y Edenborough, 2007; Maddi y Khoshaba, 2005).

Además, la relación de la *personalidad resistente* también está relacionada con el ámbito de la actividad físico-deportiva, como así lo demuestran diferentes trabajos que han encontrado una relación beneficiosa entre ambos conceptos (De La Vega, Rivera y Ruíz, 2011; Maddi y Hess, 1992; Sheard y Golby, 2010).

Y un tercer foco de atención en la presente tesis y que se relaciona con los otros dos constructos anteriores es el de la actividad físico-deportiva. Autores como Jiménez, Martínez,

Miro y Sánchez (2008) señalan que: “las personas que realizan regularmente ejercicio físico se perciben más saludables, con menor estrés y presentan mejor estado de ánimo que aquellas otras que no realizan ningún tipo de ejercicio físico” (p. 196).

Y es que en las últimas décadas se ha suscitado un gran interés por la relación entre la actividad físico-deportiva y el bienestar psicológico, abordando temáticas tales como: el estado de ánimo, la satisfacción y la adherencia a la propia actividad (Dishman, 1994). En ese sentido, Marsh y Sonstroem (1995), señalan que existe una relación positiva entre la práctica de actividad físico-deportiva y la autoestima.

Dentro de este interés por los efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico, destaca el de la motivación deportiva considerándose el determinante más importante en el comportamiento humano (Iso-Ahola y St. Clair, 2000).

Diversos trabajos han encontrado una relación entre la práctica de ejercicio físico y la motivación intrínseca (Capdevila, Niñerola y Pintanel, 2014). Otros, han encontrado que una mayor realización de actividad físico-deportiva individual inicial predice también una mayor motivación intrínseca (Vink, Raudsepp y Kais, 2015).

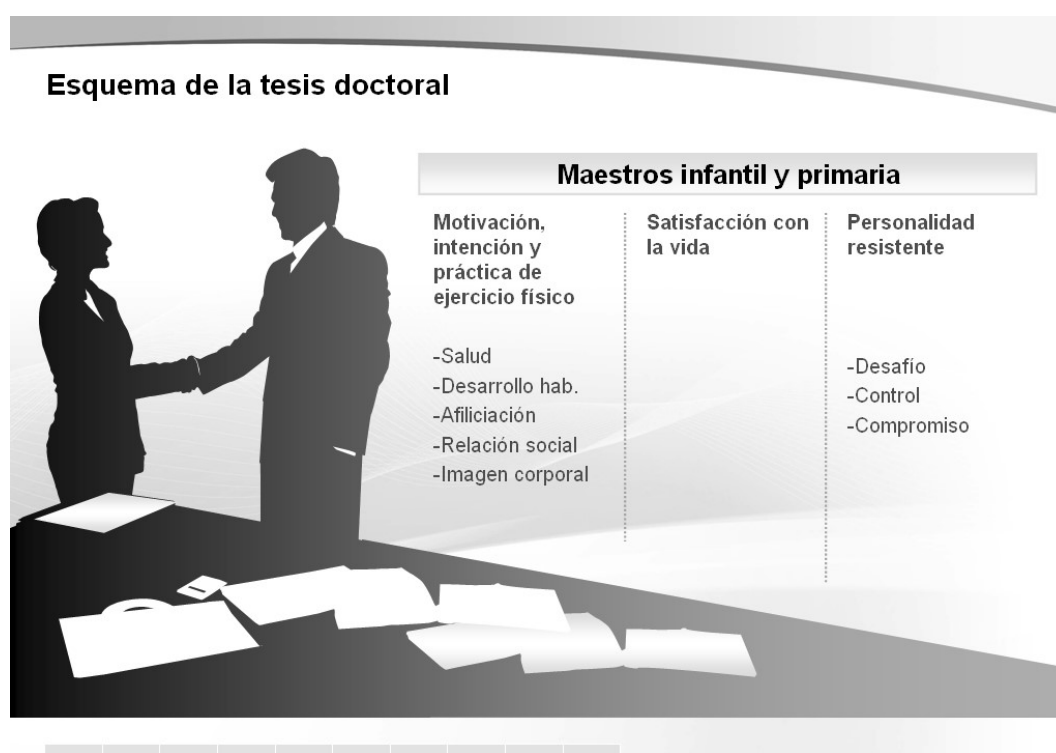


Figura 1. Esquema de la tesis doctoral con las dimensiones objeto de estudio (Elaboración propia)

Por todo ello y teniendo en cuenta la importancia del bienestar psicológico sobre la salud y desempeño del profesorado en el ámbito laboral y su influencia con la actividad físico-deportiva; se plantea esta tesis doctoral con el objetivo de descubrir las relaciones entre la satisfacción de vida, la personalidad resistente con la motivación, intención futura y practica semanal de actividad físico-deportiva en maestros de educación infantil y primaria.

2.2. Palabras clave y grado de interés

Como primera aproximación a la temática del estudio, se realizó una búsqueda de interés de palabras clave asociadas a la investigación. Para ello se utilizó la aplicación Google Trends que muestra una comparativa entre las palabras introducidas con el total de búsquedas realizadas en Google a lo largo del período 2012-2016. Es importante señalar que no representa cifras totales del volumen de búsquedas, debido a que los datos son normalizados y se presentan en una escala del 0 al 100. Cada punto de la gráfica se divide por el número más alto o por 100. Si no se dispone de datos relevantes, se muestra el valor de la palabra como 0. En relación al uso de esta herramienta novedosa y de libre acceso, autores como Nuti et al. (2014), señalan su utilidad para estudiar fenómenos de salud y la necesidad de seguir mejorando dicho instrumento.

La figura 2 muestra como el orden de preferencia en las búsquedas es el siguiente: trabajo, docente, motivación, satisfacción y ejercicio físico. Por tanto, se observa un mayor interés por los temas relativos al ámbito laboral y docente, por encima del ejercicio físico.

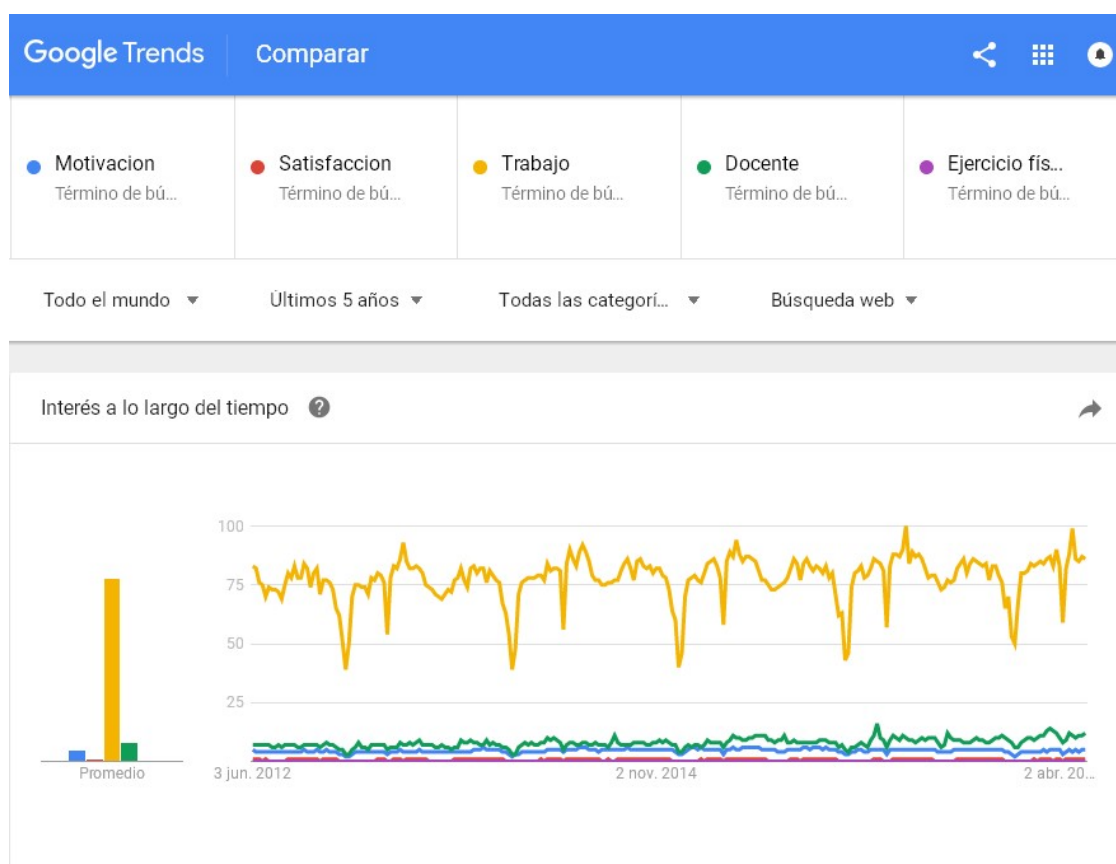


Figura 2. Interés de búsqueda de palabras clave en Google Trends con media de valores totales tras normalización 2012-2016. Los resultados muestran la comparativa relativa con respecto a la búsqueda realizada, no en el total de las palabras relacionadas.

Una aclaración importante es el uso de términos de *actividad física*, *deporte* y *ejercicio físico* en la presente tesis doctoral. Señalar que dichos términos no son sinónimos tal y como se recoge por Casajús y Vicente-Rodríguez (2011, p.25):

Actividad física: cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que ocasionan un gasto de energía superior al estado de reposo.

Deporte: Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas.

Ejercicio Físico: Es la actividad física planificada, estructurada, repetitiva e intencionada con el objetivo de mejorar o mantener uno o más de los componentes de la condición física

En la presente tesis, el término que mejor define el objeto de estudio es el de *ejercicio físico* y de ahí su inclusión en el título del trabajo. No obstante, en aras de respetar la terminología de los diferentes estudios y trabajos científicos expuestos, se utilizan diferentes términos, alguno de ellos más genéricos como el de *actividad físico-deportiva* que pretenden englobar a los anteriores. Del mismo modo, en las palabras clave del trabajo se ha elegido *actividad física*, por ser una palabra más integradora y que permita una mejor búsqueda.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1. El ejercicio físico y su relación con la salud

3.1.1. Las diferentes perspectivas del ejercicio físico y la salud

La salud bajo un enfoque integral, hace alusión no sólo al ámbito físico, sino también a otros aspectos igualmente importantes como: los estados de ánimo, la ansiedad, la autoestima, la construcción del carácter y el estado o sensación psicológica general de bienestar.

De Gracia, Marcó y Garre (1999), señalan que los estudios realizados sobre la influencia del ejercicio físico como agentes del bienestar de las personas adultas y mayores han versado principalmente en el ámbito fisiológico y por tanto desde un enfoque más cuantitativo.

Como dato de interés, del análisis de estos estudios se extraen algunas imprecisiones e incluso omisiones en cuanto a las condiciones de intensidad, duración, etc., respecto a la mejora de un determinado componente del bienestar psicológico (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Como indican Díaz y Martínez (1998) aquellas políticas que intentan fomentar la práctica de actividad físico-deportiva en la población deben considerar la visión de los practicantes sobre su interés o satisfacción a la hora de practicarlo. Ello llevaría a plantearse cuestiones como los motivos de práctica de actividad físico-deportiva.

Como muestra de esta pluralidad de prácticas culturales que giran alrededor del deporte, Olivera y Olivera (1995) desarrollan una taxonomía de 6 modelos según la dimensión corpóreo-emocional:

- modelo escénico: basado en prácticas que persiguen la expresión corporal y artes escénicas),
- modelo etnomotriz (basado en revitalizar los movimientos culturales autóctonos),
- modelo hedonista (basado en las prácticas de aventura y riesgo),
- modelo ascético (incluye también el enfoque tradicional del deporte rendimiento),
- modelo místico (busca la naturaleza profunda del ser humano) y
- el modelo narcisista (integrando la mejora de la forma física y calidad de vida).

Según Weinberg y Gould (1996) son cuatro los factores básicos que generalizan la práctica de ejercicio físico:

- Factores personales: experiencias previas, conocimiento y actitud ante el ejercicio físico, así como los rasgos de personalidad.
- Factores situaciones: entorno social (familia, amigos...) y físico (climatología, horarios...).
- Factores conductuales: status social, ocupacional, aficiones.
- Factores programáticos: intensidad y duración de la práctica, características del entrenador, metodología de enseñanza...

Desde la perspectiva de proceso, las bondades derivadas de la práctica de la actividad físico-deportiva se vinculan con aspectos cualitativos (bienestar, realización personal, motivaciones...).

Un término de especial importancia bajo este enfoque es el de *autoconcepto* que se caracterizaría por ser un constructo multidimensional, integrada por las siguientes áreas: física, cognitiva, social y emocional; siendo tanto un resultado como un favorecedor de mayor adherencia de la práctica físico-deportiva. El conflicto de este concepto surge al detallar la asociación existente entre sus componentes, ya que algunos autores señalan una interdependencia entre los mismos (De Gracia et al., 1999); y para otros los elementos que componen el *autoconcepto* son independientes entre sí (Sonströem y Potts, 1996; Jiménez et al., 2000).

En cuanto a la perspectiva de resultados, existen diversos trabajos que muestran la influencia del ejercicio físico en la salud.

El American College of Sports Medicine (1999) recomienda de 3-5 días semanales de práctica de ejercicio físico para lograr beneficios en trastornos de ansiedad. De igual modo, Carbonell, et al. (2006) señalan que, si bien dos sesiones semanales son suficientes para mantener la condición física general de mujeres adultas, no lo son para lograr una mejora evidente.

El estudio *Gente Sana 2000: Objetivos de prevención de enfermedades y de promoción de la Salud Nacional* (United States Departament of Health and Human Services, 1990, citado por Corbin et al., 1999), ofrece una serie de recomendaciones para la promoción del ejercicio físico:

- Realización de actividades físico-deportivas durante tres o más días a la semana, en sesiones de al menos 20 minutos de duración y con cierta intensidad.
- Práctica de actividades físico-deportivas durante cinco o más días por semana al menos 30 minutos y de intensidad moderada.

- Promoción de clases diarias de Educación Física.
- Incluir tres veces por semana ejercicios activos y que se realicen durante al menos un 50% de la clase de Educación Física.
- Promoción de actividades físico-deportivas para la promoción de la salud en centros públicos como privados.
- Promoción el uso de las instalaciones deportivas fuera del horario escolar.

Siguiendo Arruza et al. (2008) la duración de la práctica de actividad físico-deportiva influye más que la intensidad en la mejora del estado de salud; si bien es cierto que no solo estos aspectos cuantitativos (frecuencia, duración...), son necesarios para analizar estas mejoras sino también las interacciones en la clase, presentación de la sesión, etc.

Matizar que un ejercicio físico se considera saludable si se encuentra entre el 50% y el 85% del consumo máximo de oxígeno de la persona (Van Amersfoort, 1996).

La Organización Mundial de la salud (2016), sitúa las recomendaciones de práctica de ejercicio físico para adultos de 18-64 años en unos 600 MET (equivalencia metabólica de ejercicio), lo que significaría unos 150 minutos de actividad vigorosa de actividad aeróbica o moderada a la semana, o 75 minutos semanales de intensidad vigorosa. Sin embargo, Kyu et al. (2016), en una revisión de 174 investigaciones científicas, señala que los mejores resultados se obtienen entre 3000-4000 MET, lo que se traduciría entre 1,7-2,3 horas al día de actividad físico-deportiva con intensidad moderada o 53-71 minutos diarios con intensidad vigorosa.

La Encuesta de hábitos deportivos en España (Consejo Superior de Deportes, 2016), refleja la tendencia al alza de la práctica de actividad físico-deportiva en España, siendo el 53,5% de la población con edad mayor de 15 años los que durante el último año han practicado deporte de forma esporádica o periódica. Pero sobretodo destaca que el 19,5% indica que lo hace todos los días y el 46,2% que lo hace al menos una vez a la semana.

3.1.2. La práctica de ejercicio físico en la población española

El sistema sanitario estatal propone como medio de combatir los malos hábitos de la vida moderna la promoción de la actividad física (Olivera y Olivera, 1995), fomentando prácticas gimnásticas aeróbicas en sus nuevas manifestaciones (gym jazz, step, bailes de salón, etc.) que componen la industria del bienestar (Águila, 2007). De hecho, la influencia de estas prácticas en el ámbito municipal es patente (Sicilia, Águila, Orta y Muyor, 2008), y de ahí la importancia de su análisis para el conocimiento del sistema deportivo local especialmente referenciado a los usos y motivaciones de práctica.

En España, la Encuesta Europea de Salud (Ministerio de Sanidad y Consumo, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), señala que el 71% de la población española de edad de 15 y más años de edad (75,1% hombres y 67% mujeres), valora su estado de salud como bueno y muy bueno. Esta percepción positiva va disminuyendo con la edad siendo el rango más optimista el de 15 a 24 años (93,1% hombres y 88,3% mujeres) y el más pesimista el de 85 años o más (36,8% hombres y 26,8% mujeres). Y es que la percepción sobre nuestro estado físico influye en la práctica de actividad físico-deportiva, tal y como recoge la Encuesta de hábitos deportivos en España (CSD, 2016); donde se muestra que aquellas personas que reconocen tener un estado físico bueno o muy bueno practican más deporte (54,5%), en relación a las que lo consideran regular (22,6%) o malo (10%). De igual modo, señala los motivos de práctica deportiva más importantes que son: estar en forma (29,9%) y diversión (23%) como los más destacados; seguidos de los motivos de salud (14,8%), relajación (13,7%), gusto por el deporte (11,9%) y relación social (2,6%).

En cuanto al nivel de práctica de actividad físico-deportiva, señalar que el 31% de la población española manifiesta realizar ejercicio físico más de dos días a la semana (INE, 2014).

Por otro lado, la Encuesta de hábitos deportivos en España (CSD, 2016), señala que el factor edad (un 87% en los de 15-19 años y un 10,9% en aquellos mayores de 75 años), el sexo (59,8% hombres y 47,5% mujeres) y el nivel de estudios (educación superior un 73,4%, siendo en educación secundaria 63,1%); son variables determinantes en la práctica de actividad físico-deportiva. La preferencia mayoritaria de práctica está en los espacios al aire libre (45,9%) y la frecuencia semanal de lunes a viernes (40,7%).

Concretamente en la población de maestros de Educación Infantil y Primaria, autores como Blázquez, León y Feu (2015), señalan que las maestras practican menor ejercicio físico que los maestros; siendo el perfil más activo el de maestro soltero y sin hijos. En este mismo

trabajo se demuestra también que quienes más intención de práctica de ejercicio físico manifiestan, son aquellos que más práctica habitual tienen.

3.1.3. El papel del ejercicio físico en el bienestar psicológico

Practicar actividad físico-deportiva a intensidad moderada mejora el bienestar psicológico en general (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Brown, 1990). De hecho, diferentes trabajos señalan la existencia de vínculos positivos entre la satisfacción con la vida y la práctica de actividad físico-deportiva (Hagger et al., 2007; Padilla-Moledo, Castro-Piñero, Ortega, Mora, Márquez, Sjöström y Ruiz, 2012; Torregrosa, Belando y Moreno-Murcia, 2014).

Tercedor (2001) señala que practicar actividad físico-deportiva reduce estados de ansiedad y produce beneficios psicológicos; además de mejorar la percepción sobre la propia capacidad y autoestima. Autores como (Frederick y Ryan 1995; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997), han estudiado la relación entre el tiempo de práctica en las actividades físico-deportivas y el grado de disfrute en la misma, encontrando una relación positiva entre el sentimiento de goce, la mayor duración de las sesiones y asistencia a las mismas.

De hecho, autores como Jiménez et al. (2008) indican que la práctica regular de actividad físico-deportiva está asociada al bienestar psicológico. Sin embargo, la ausencia de sobrepeso, el consumo reducido de alcohol o tabaco, no está tan asociado con el bienestar psicológico.

Li (1996), detalla cuatro variables que predicen la autoestima: preferencias de apariencia, competencia deportiva, cuerpo atractivo y evaluación de salud; donde se pone de manifiesto la importancia de la salud, la imagen y la competencia física.

De igual modo Etnier, Salazar, Landers, Petruzzello, Han y Nowell (1997) asocian la práctica de actividad físico-deportiva con la aparición de estados emocionales positivos. Por otro lado, otros trabajos han constatado mejoras en el funcionamiento cognitivo y el bienestar psicológico en personas de edad avanzada practicantes de actividad físico-deportiva (Molloy, Beerschoten, Borrie, Crilly y Cape, 1988; Perri y Templer, 1985).

En esta misma línea Raich et al. (1996), afirman que los practicantes de actividad físico-deportiva presentan un mayor interés por su salud que los no practicantes, viéndose más saludables y con menor riesgo de enfermedad.

Frojan y Rubio (1997) señalan la existencia de una relación positiva entre el tiempo dedicado al ejercicio físico, la práctica actual y el estado de salud percibido.

Experimentar placer asociado al ejercicio físico simboliza un indicador para seguir practicándola (Harwood, Keegan y Raine, 2015). De igual modo, la motivación intrínseca

situacional también se ha relacionado con la propia práctica de una sesión de actividad físico-deportiva (Cervelló, et al., 2014; Franco, Coterón, Gómez, Brito y Martín, 2017).

Pero no solo esto, sino que el efecto de una buena apariencia física también tiene resultados sobre el propio empleo. Así, autores como Luxen y Van de Vijver (2006), descubrieron que el atractivo tiene una influencia clave en el éxito de los candidatos a un trabajo.

3.1.4. Teorías principales sobre la motivación en la práctica de ejercicio físico

El estudio de los motivos de práctica de actividad físico-deportiva se inicia en el año 1938 con la lista de Murray basada en 28 necesidades psicológicas para la práctica deportiva y 12 motivos (Martínez, Andrade y Salguero, 2005)

Conocer los motivos que tienen quienes practican actividad físico-deportiva puede ser un elemento de ayuda no solo para generar una oferta más cercana a las necesidades de la demanda sino también como prevención del posible abandono de práctica de ejercicio físico (Martín-Albo y Nuñez, 1999).

En la etapa infantil y juvenil, la actividad físico-deportiva se convierte en una pieza clave en el rendimiento escolar (Capdevila, Bellmunt y Hernando, 2015).

Dentro de la Psicología Educativa, la *motivación* es un constructo fundamental para entender el compromiso del alumnado en el aprendizaje (Reeve, 2012). El entusiasmo, el estilo de comunicación en las clases o la propia situación personal de los docentes, son factores influyentes en la adherencia del alumnado (Pino, Gutiérrez y Alvariñas, 2013). Además, la actitud respecto a la actividad físico-deportiva y el estilo de vida de los docentes de Educación Física, es un factor clave en la promoción de práctica del alumnado (Davó, Gil, Vives, Álvarez y La Parra, 2008; Pérez, Delgado, Chillón, Martín y Tercedor, 2005).

El estudio de la motivación ha sido un tema ampliamente investigado en el ámbito deportivo debido a su implicación en el compromiso (Iso-Ahola y St. Clair, 2000), ya que permite iniciar, mantener o abandonar dicha práctica.

La *motivación* determina el origen, persistencia y dirección de la conducta (Sage, 1977). Por otro lado, autores como Cervelló (1999), indican que el concepto de *abandono* en el ámbito deportivo debe considerarse como un continuo, que puede ir desde dejar una práctica de actividad físico-deportiva concreta, practicar otra o la misma con diferente intensidad; hasta el hecho de retirarse de forma definitiva de la misma.

A la hora de abordar la temática de la motivación deportiva es fundamental tener en cuenta las diferentes teorías y modelos. Así, siguiendo la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), los sujetos presentan un continuo motivacional que va desde motivaciones intrínsecas o autodeterminadas hasta otras extrínsecas o menos autodeterminadas; e incluso encontrarse desmotivada. Esta teoría se basa en la consideración de tres necesidades psicológicas básicas en la motivación: afiliación, competencia y autonomía. En este sentido, la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia y autonomía predicen la orientación motivacional hacia la tarea en los docentes en Educación Física (Usán, Salavera,

Merino y Jarie, 2018). La importancia de experimentar motivación intrínseca o formas de motivación autodeterminada durante la práctica de la actividad físico-deportiva se encuentra en las consecuencias positivas que produce en el bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Desde esta misma teoría y respecto a la práctica de ejercicio físico no competitivo autores como Navarro et al. (2008), han establecido dos perfiles motivacionales. El autodeterminado, vinculado con los motivos de *disfrute, fitness/salud y competencia* siendo más presentes en mujeres, y un perfil menos autodeterminado relacionado con una frecuencia de práctica menor y más propia de chicos. Como complemento a este trabajo, señalar también trabajos como los de Ingledew y Markland (2008), donde la *socialización* se relaciona con la motivación intrínseca y una mayor práctica deportiva; así como la *apariencia* con una motivación externa reduciendo la participación.

El conocimiento de estos motivos es importante ya que en los inicios de práctica de actividad físico-deportiva tienen protagonismo los motivos más extrínsecos y en etapas avanzadas los intrínsecos (Ingledew, Markland y Medley, 1998).

Otra de las teorías de referencia es la de las metas de logro (Nicholls, 1989) postulando que, en entornos de logro, la finalidad principal es demostrar competencia mediante dos estrategias: una orientada a la tarea y otra orientada al ego. Guivernau y Duda (1994) encontraron que las personas orientadas hacia la tarea consideran que el éxito en la actividad físico-deportiva proviene de factores intrínsecos al esfuerzo y a la tarea; siendo las de orientación al ego atribuidas a motivos extrínsecos.

La Encuesta de hábitos deportivos en España (Consejo Superior de Deportes, 2016), señala que los motivos de práctica de actividad físico-deportiva más importantes son los siguientes: estar en forma (29,9%), diversión (23%), salud (14,8%), relajación (13,7%), le gusta el deporte (11,9%) o relación social (2,6%); entre los más importantes (tabla 1).

Tabla 1: Motivos de práctica deportiva en España (CSD, 2016)

	Descriptivos %	
	Hombres	Mujeres
Estar en forma	27,6	32,7
Diversión o entretenimiento	27	18,4
Motivos de salud	12,6	17,4
Relajarse	10,9	17,1
Le gusta el deporte	14,9	8,3
Forma de relación social	2,4	2,9
Superación personal	1,7	1,9
Le gusta competir	2	0,9
Por profesión	0,9	0,5

Parece comprobado que el bienestar psicológico inducido por la práctica regular de actividad físico-deportiva se genera por medio de la motivación (Gunnell, Crocker, Mack, Wilson y Zumbo, 2014). Autores como Balaguer (1994), entienden motivación deportiva como un proceso en el que influyen múltiples variables interrelacionadas (edad, sexo, competencia percibida, tipo de orientación, etc.), y que tienen su reflejo en la conducta de práctica de actividad físico-deportiva.

En los últimos tiempos han aumentado los estudios sobre la motivación de práctica de actividad físico-deportiva; y es que siguiendo a Iso-Ahola y St. Clair (2000), la *motivación* para el comportamiento humano puede considerarse el determinante clave.

Las dos corrientes que han sustentado la mayor parte de los trabajos sobre la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva, han sido: la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000 y Ryan y Deci, 2000).

La primera de ellas (teoría de la autodeterminación) se trata de una propuesta teórica, ampliamente contrastada de forma experimental, en diferentes contextos sociales y también en el ámbito educativo. Esta macroteoría consta de cinco miniteorías: integración del organismo, evolución cognitiva, orientaciones de causalidad, contenidos de metas y necesidades básicas. Esta propuesta considera la motivación como un continuo donde las personas presentan diferentes motivaciones que van desde las intrínsecas o autodeterminadas, pasando por otras extrínsecas con diferentes niveles de menos a más externos (integrada, identificada, introyectada y regulación externa); y llegando al polo opuesto o desmotivación. Un ejemplo de estas mini-teorías la tenemos en la de NPB (necesidades psicológicas básicas) que considera tres factores: afiliación, competencia y autonomía; donde claramente se pueden identificar dos de los motivos de práctica que se incluyen en este trabajo: social y competencia. Destacar de este modelo que el factor competencia es el que más predice positivamente la práctica de actividad físico-deportiva en estudiantes de primaria y secundaria (Lamoneda y Huertas-Delgado, 2019). No obstante, hay que destacar que el continuo de factores que se plantea en estas propuestas no es excluyente, sino que un sujeto puede tener diferentes puntuaciones en varios factores.

Respecto a la *motivación extrínseca* se proponen diferentes subtipos de mayor a menor autodeterminación tales como: *regulación identificada* (cuando la tarea se realiza por el beneficio que le aporta), *regulación introyectiva* (cuando la actividad se realiza para evitar sentimientos de culpabilidad) y *regulación externa* (cuando se practica como obligación).

En relación a esta teoría, Vallerand (1997, 2001) señala la importancia de conformar perfiles motivacionales combinando los diversos tipos de motivación. La motivación

autodeterminada está relacionada con diversos resultados positivos: concentración, esfuerzo, flow, rendimiento, intenciones de seguir...; mientras que la no autodeterminada se vincularía con las negativas: aburrimiento, infelicidad y abandono deportivo (Vallerand y Rousseau, 2001). De igual modo, Navarro et al. (2008) encontraron que los perfiles que mayor adherencia en la práctica de actividad físico-deportiva se relaciona con un perfil autodeterminado con altas puntuaciones en regulación intrínseca e identificada y bajas en regulación externa y desmotivación. Como complemento a este trabajo, señalar también trabajos como el de Ingledew y Markland (2008) donde la socialización se relaciona con la motivación intrínseca y una mayor práctica deportiva; así como la apariencia con una motivación externa reduciendo la participación. Recientes estudios como el de Muyor, Águila, Sicilia y Orta (2009) concluyen en su estudio que los hombres tienen mayor grado de desmotivación que las mujeres y que los usuarios con una práctica previa, tienen mayor motivación autodeterminada que los que no practicaban.



Figura 3. Tipos de regulaciones según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000)

Martín y Dubbert (1985) identificaron entre las causas de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva factores personales, del propio programa de actividad y del entorno. El motivo principal que se señala es la falta de tiempo principalmente (García Ferrando, 1991; Peiró, 1987; Vázquez, 1993).

Autores como Prestwich, Conner, Morris, Finlayson, Sykes-Muskett y Hurling (2017) han dado protagonismo a la *motivación intrínseca* y a la *identificada* en el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva. Más concretamente se ha encontrado que la *regulación identificada*, como motivador externo más cercano a la motivación intrínseca, predice la adopción inicial de la práctica de actividad físico-deportiva; siendo la *motivación intrínseca* la más predictora para la adherencia a largo plazo (Almagro, Sáenz-López y Moreno, 2010, Teixeira, Carraçal, Markland, Silval y Ryan, 2012).

Esta relación entre la actividad físico-deportiva y *motivación intrínseca* se muestra también en otros trabajos donde no solo se ha encontrado que los sujetos activos presentan una mayor *motivación intrínseca* (Capdevila, Niñerola y Pintanel, 2014), sino que la mayor práctica predice también un mayor nivel de este tipo de motivación (Vink, Raudsepp y Kais, 2015). Además, la *motivación intrínseca* presenta además una fuerte relación con la intención de práctica de actividad físico-deportiva futura (Moreno, Huéscar y Cervelló, 2012).

Diversos autores (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008), han encontrado relaciones entre el bienestar y la motivación autodeterminada, al igual que con el estado de flow (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010; Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008).

Haciendo un esfuerzo por relacionar la Teoría de la Autodeterminación a través de la propuesta de Reeve (2010), con los motivos de práctica de actividad físico-deportiva que es el objeto del presente estudio, los diferentes factores podrían quedar conectados de la siguiente forma: regulación externa (apariencia), introyectada (salud), identificada (social), integrada (competencia) e intrínseca (diversión).

La segunda teoría (metas de logro) se cimienta en la idea de que los objetivos de un sujeto se basan en el esfuerzo por demostrar competencia en un contexto de logro. Así, los factores ambientales (clima motivacional) y personales, tienen influencia en su motivación (Roberts, 1992). Se distingue un clima de tarea dirigido hacia la superación personal y un clima de ego en que lo que prima es el resultado y la superación a los demás. Esta teoría considera que el individuo puede tener dos tipos de orientaciones: hacia la tarea (mejora personal) o hacia el ego (relacionado con el resultado).

El concepto *clima motivacional* refiere al conjunto de señales procedentes del entorno mediante las cuales se definen las del éxito y fracaso (Ames, 1992).

Varios autores (Recours, Souville y Griffet, 2004; White y Duda, 1994) muestran diferencias de hombres y mujeres en las metas de logro respecto al ámbito deportivo

asociando al género masculino con las orientadas al ego y al femenino con la orientada a la tarea. Y de igual modo, (Ntoumanis y Biddle, 1999; Kavussanu y Roberts, 1996 y Santos-Rosa, 2003), señalan una mayor percepción clima de tarea por parte de mujeres y del clima de ego por parte de los hombres.

Otros autores (Frederick y Ryan, 1995; Ingledew, Markland y Medley, 1998; Ryan, et al, 1997) han estudiado la relación entre el tiempo de práctica de ejercicio físico y el grado de disfrute en el mismo encontrando una asociación positiva entre el sentimiento de goce, la mayor duración de la sesiones y asistencia a las mismas.

Otros trabajos (Boyd, Weinmann y Yin, 2002; Ntoumanis, y Biddle, 1999) vinculan ambas teorías, señalando que los climas motivaciones y orientaciones de meta tienen influencia en la motivación autodeterminada, mientras que el clima de ego y la orientación de ego se relacionarían con la motivación no autodeterminada.

Haciendo un esfuerzo de relación entre la teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) y los motivos de práctica, se podría decir que la orientación hacia una meta en relación a los motivos (disfrute, fitness/salud y competencia, socialización y apariencia) dependería de si la definición de éxito es realizada sobre ellos mismos o en su relación a los demás. Si bien es cierto, algunos motivos podrían tener una relación más evidente como es el caso del motivo disfrute con una orientación a la tarea y el de competencia más propia de una orientación al ego.

3.1.5. Variables relacionadas con la motivación en las actividades físico-deportivas

Estudiar los motivos de práctica de actividad físico-deportiva en maestros tiene gran importancia ya que el papel de la actividad físico-deportiva se muestra como agente clave no solo para la salud sino también para el rendimiento escolar especialmente en la etapa infantil y juvenil (Capdevila, Bellmunt y Hernando, 2015). Así, experimentar motivación intrínseca o formas de motivación autodeterminada durante la práctica de la actividad físico-deportiva manifiesta consecuencias positivas en el bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Partiendo de las teorías de motivación anteriormente citadas, se trataría de aplicar las mismas para el estudio de los diferentes motivos que sustentan la participación en la actividad físico-deportiva de los usuarios o clientes. Así, diversos autores (Ryan et al. 1997), establecieron la existencia de diversos motivos en función del grado de autodeterminación de los mismos.

Los motivos por los que un sujeto decide iniciarse en la práctica de actividad físico-deportiva suele vincularse con la salud mental, física o el control de peso, mientras que la adherencia al mismo se relaciona con la interacción social y el disfrute (Allender, Cowburn y Foster, 2006).

En este sentido, motivos más autodeterminados serían los asociados a la mejora de la salud, al sentimiento de competencia, o la diversión; siendo la apariencia física o la relación social los motivos menos autodeterminados.

Otros autores (Recours, Souville y Griffet, 2004; Duda, 1986; White y Duda, 1994), muestran diferencias de género en las metas de logro en el ámbito deportivo, asociando al género masculino con las orientadas al ego y al femenino con la orientada a la tarea. Y de igual modo, (Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis, y Biddle, 1999; Santos-Rosa, 2003) señalan una mayor percepción del clima de tarea por parte de mujeres y del clima de ego por parte de los hombres.

Teniendo en cuenta estas bases psicológicas sobre la motivación, es momento de analizar algunas investigaciones concretas sobre las variables que influyen en la motivación en la práctica de actividad física.

En relación a la variable género, los trabajos consultados, parecen dejar claro que la mejora del aspecto físico y la reducción de tensión son dos motivos claves en las mujeres que practican actividad físico-deportiva. En el caso de hombres, son los motivos de diversión y gusto por practicarlo. En conclusión, podría decirse que la práctica deportiva presenta mayor motivación intrínseca en hombres y más extrínseca en mujeres.

De hecho, se aprecia que la insatisfacción corporal suele ser mayor entre las mujeres (Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos y Zapater, 1996).

Estudios como el de Ikulayo (1998) indican que la mayoría de las mujeres deciden participar en la práctica de actividad físico-deportiva por razones psicológicas y socioeconómicas debido a que los beneficios derivados de estos factores, tienen más importancia que los factores negativos asociados con creencias culturales y religiosas. De hecho, investigaciones como la de Liang (2000), señalan que las mujeres estudiantes participan en la práctica de actividad físico-deportiva como una forma de actividad pública que las hacen disfrutar de iguales derechos.

Autores como Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), mostraron que los adultos varones realizan práctica de actividad físico-deportiva principalmente por motivos de socialización mientras que las mujeres la realizan más por motivos de estética corporal. Y es que la presión cultural o interpersonal (Tylka y Homan, 2015) o el control del peso corporal (Molanorouzi, Khoo y Morris, 2015), parecen justificar la mayor motivación de práctica asociada a la mejora de la apariencia física.

Otro autor, Roberts (1997), señala el surgimiento de los modelos “unisex” en los actos de consumo en contraposición con las tradicionales formas de masculinidad y feminidad. Por otro lado, Puig y Soler (2004) plantean que, con respecto al conjunto de mujeres de todas las edades en España, el acceso a la práctica no ha supuesto la incorporación de comportamientos masculinos sino más bien la creación de una *cultura deportiva femenina*. Martínez del Castillo et al. (2009) en su estudio sobre los hábitos de actividad físico-deportiva en la población femenina en España respaldan ese concepto de *cultura deportiva femenina* en relación al grupo de mujeres mayores de 65 años donde tanto las actividades, como los espacios, como el modo de acceso y su organización parecen tener características propias.

Gill y Overdorf (1994) señalan que las mujeres de menor edad que practican actividad físico-deportiva, se encuentran más motivadas por el aspecto físico. Más concretamente el estudio de Eklund y Crawford (1994) sobre la motivación de práctica deportiva en mujeres de 18-23 años presenta una relación directa con el aspecto físico. Por otro lado, las mujeres de 31-40 años valoran menos la forma física que las menores de 31 años; y las personas mayores se inclinan hacia la mejora de la salud, disminución del estrés y restitución del equilibrio psicofísico.

El género, por tanto, parece ser un fuerte factor diferenciador en la motivación deportiva (Castillo Balaguer, 2001; Ruíz Juan, 2001; Ruíz Juan, García y Díaz, 2007). Así autores

como Ruíz Juan, García y Díaz (2007) indican en su estudio realizado en la Habana que el cuidado de la salud es el principal motivo de práctica deportiva en mujeres de edades comprendidas entre los 45 y 64. Otros autores como Gutiérrez (1995), citando a Flood y Hellstedt (1991) indica que la salud y socialización son los motivos principales de práctica deportiva en mujeres; siendo la competición, forma física y socialización los principales para los hombres.

En cuanto a la variable edad, la lógica impera en los estudios revisados, señalando una mayor motivación por la salud, en su concepto más global, según se avanza en años. En este sentido, trabajos como el de Lowland (1999), muestran que con los años aumenta la satisfacción con la apariencia física en gente físicamente activa, pero decrece en los inactivos. Otros autores (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2004; Masachs, Puente, Blasco, 1994), señalan que la población juvenil se siente más atraída por la imagen atlética y la forma física, especialmente en las mujeres.

Cabañas, Martínez y Del Riego (2004) escogieron una muestra formada por mujeres que practicaban regularmente ejercicio físico, para estudiar las motivaciones hacia la práctica deportiva. Los grupos fueron distribuidos en 4 tipologías según su edad. Entre los resultados del mismo se encontró que, con la edad, el factor salud aumentaba además del de la relación social con otras personas. De igual modo, se evidenciaron correlaciones entre las siguientes variables: motivos relacionados con la salud, perfil activo como practicante de gimnasia de mantenimiento, beneficio principal relacionado con la forma física y alta frecuencia de práctica.

Estudios como el de Raviv y Netz (2007), en una muestra de israelíes, mostraron que el grupo más joven (20-39 años) se inclina más por los motivos relacionados con la competencia, la afiliación, el aspecto físico y la competición; mientras que el grupo de mediana edad (40-60 años) se inclina por el control del peso. Por último, el de mayor edad (61-89 años) citaba la salud como motivo principal de práctica.

En referencia a la influencia del apoyo social, los siguientes trabajos parecen apuntar la influencia del clima familiar como del clima deportivo, tanto en la inscripción como en la permanencia en la práctica de actividad físico-deportiva. Según Reyes y Garcés de Los Fayos (1999), la mayoría de las actividades físico-deportivas se realizan acompañados de otras personas y el perfil de los practicantes suele tener un ocio más social. De hecho, continuando con estos autores, apuntan que los motivos relacionados con la salud y la socialización son las razones que permanecen en el tiempo.

Según Fuentes (1993) la influencia del grupo se fundamenta en las características de la actividad que promueve la interacción, además de la percepción resultado de la confluencia entre los motivos de pertenencia, las metas grupales y las necesidades individuales. Estos resultados se encuentran en línea con diversos trabajos (Cañellas y Rovira, 1995; Weinberg y Gould, 1996) que destacan el factor motivacional que supone la práctica de ejercicio físico en compañía.

Moreno y Gutiérrez (1998) también ofrecen porcentajes en este sentido, señalando que el 86% de los sujetos consultados realizan actividad físico-deportiva en compañía, frente al 14% que afirman hacerlo en solitario.

Autores como Carron, Hausenblas y Mack (1996), encontraron que en la práctica hay cuatro aspectos sociales que influyen en mayor medida: comportamiento de adherencia y cohesión de la tarea, soporte familiar y actitudes hacia el ejercicio, actitudes hacia el ejercicio e importancia de otras personas y por último comportamiento de obediencia y apoyo de la familia.

Concretamente Kamin y Olisky (2000), señalan el papel de apoyo, afecto y estímulo que presenta; aunque también puede provocar el efecto contrario al ofrecer un ambiente lleno de reglas rígidas y expectativas poco realistas (Scanlan, Stein y Ravizza, 1991).

Según diversos autores (Pieron, 1998; Weiss y Ebbeck, 1996), el clima psicológico promovido por el grupo de iguales hacia la práctica de actividad físico deportiva, constituye un espacio donde la forma física y competencia van a compararse, teniendo una influencia directa en las autopercepciones y en la autoestima. El clima deportivo del grupo de iguales se asocia también con los motivos hacia la práctica deportiva (Smith, 1999; Weiss, Smith y Theeboom, 1996).

Otros estudios como el de Esteve, Musitu y Lila (2005) señalan que, en el caso de adolescentes, existe relación entre el clima familiar y el clima deportivo; siendo la propia actividad un refuerzo de la disposición ya adquirida en el medio familiar (Musitu, Roman y Gracia, 1988; Weiss, Smith y Theeboom, 1996). Esta relación (clima familiar-clima deportivo) es mayor en el caso de las mujeres. Sin embargo, la relación entre el clima deportivo y los motivos de práctica deportiva de las chicas no es significativa, aspecto que sí se da en los chicos, donde el vínculo entre el clima deportivo del grupo de iguales y su autoconcepto físico está directamente relacionado y de forma indirecta con los motivos de práctica (Esteve, Musitu y Lila, 2005).

En este sentido, tal y como apunta Corbin (2002) parece haber dos procesos de socialización diferenciados hacia los chicos y chicas, siendo los padres los que proporcionan

mayor estímulo a los chicos ofreciéndoles estrategias socializadoras más inductivas (Brustad, 1996).

En cuanto a la forma de práctica deportiva, autores como Moreno y Marín de Oliveira (2003) encontraron una mayor valoración de los motivos relacionados con la salud en los usuarios de programas de actividad física tradicional tales como la gimnasia de mantenimiento; no siendo significativas las diferencias entre el medio terrestre y el acuático. En este sentido, Adams y Brytenson (1993) señalan que la concepción de la salud y forma física presentan mayor influencia en el estilo de vida adulto, más que el propio aprendizaje de las destrezas motrices.

Trabajos como los de Ingledew, Markland y Medley (1998) señalan que, en los inicios de práctica de actividad físico-deportiva, el mayor protagonismo lo tienen los motivos más extrínsecos y en etapas avanzadas cobra importancia los intrínsecos. Concretamente, Smith y Storant (1997) indican que al inicio de la práctica de actividad físico-deportiva los motivos iniciales suelen ser relacionados con la apariencia y el control de peso; mientras que cuando se produce la adherencia a la actividad físico-deportiva, los motivos suelen ser más vinculados al disfrute y la competencia.

Otros trabajos como el de Frederick y Ryan (1993), han estudiado la relación entre el grado de disfrute en la misma y el tiempo de práctica en las actividades físico-deportivas, encontrando una relación positiva entre la mayor duración de las sesiones, la asistencia a las mismas y el disfrute. De la misma manera, Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon (1997), mostraron que son los motivos intrínsecos como el disfrute, los que se relacionan con la adherencia a la actividad físico-deportiva; y no tanto los relacionados con el componente corporal. Otros trabajos con deportistas (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006), señalan que aquellos que entrenan más de 3 días a la semana presentan una mayor motivación autodeterminada que los que entrenan 2 ó 3 días, los cuales muestran mayor desmotivación u orientación al ego.

En cuanto a los aspectos demográficos, Moreno y Gutiérrez (1998) indican una relación directa y positiva entre la práctica de ejercicio físico y un mayor grado de urbanización y nivel social. En este sentido, Moreno, Rodríguez y Martínez (2000), en un estudio realizado en una ciudad mayor de 50.000 habitantes concluyeron que la mayor motivación de práctica deportiva en programas de natación, musculación, taekwondo y gimnasia de mantenimiento eran: la salud, liberación del estrés y mejora de la forma física.

Del mismo modo, autores como Kafatos, Manios, Markatji, Giachetti, De Almeida y Engstrom (1999), concluyeron que la importancia que se da a la práctica deportiva durante el

tiempo libre en zonas urbanas es mayor. De igual modo, Blázquez y Feu (2012) en un estudio con 3967 mujeres participantes en programas de ejercicio físico en poblaciones menores de 20.000 habitantes encontraron que la principal motivación de inscripción y adherencia es la salud.

3.2. La satisfacción vital en el ámbito docente

3.2.1. Marco conceptual de la satisfacción y términos relacionados

Las definiciones aportadas por la literatura entorno al concepto de *satisfacción* han sido numerosas y variadas, provocando dificultad de consenso (Giese y Cote, 1999; Peterson y Wilson, 1992). Además, el concepto de *insatisfacción* tampoco ha generado tanto interés en la literatura, entendiéndolo como una variable bipolar integrada por diferentes grados entre dos polos opuestos: satisfacción e insatisfacción (Mittal, Kumar y Tsiros, 1999; Oliver, Rust y Varki, 1997; Spreng, Mackenzie y Olshavsky, 1996).

En cuanto al **enfoque de resultado**, autores como Mano y Oliver (1993) desarrollan un modelo sobre la satisfacción a través de una matriz de doble entrada donde el resultado trata de representar el ajuste entre las expectativas y la realidad percibida, junto a la experiencia emocional.

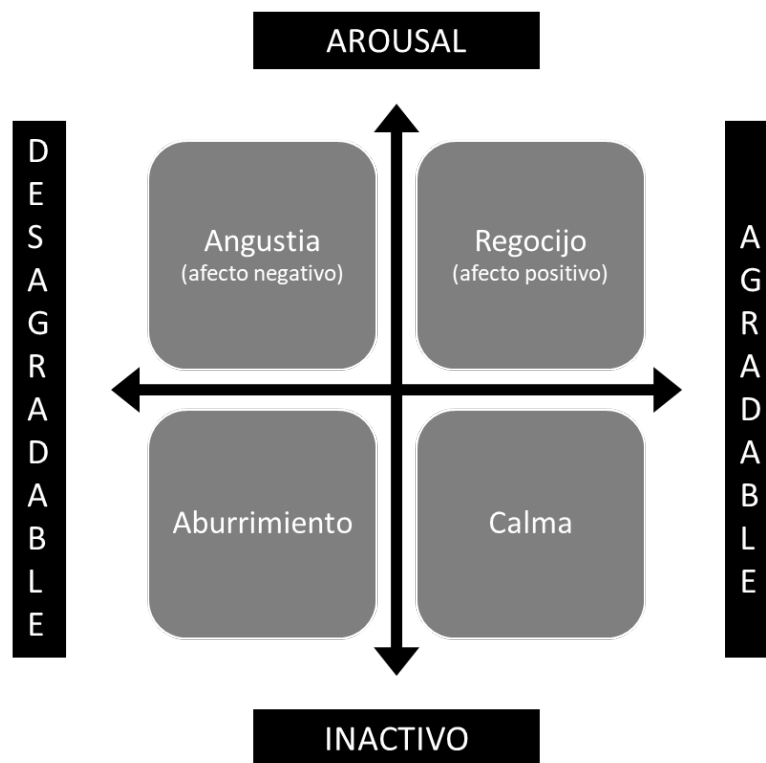


Figura 4: Configuración circular del afecto de la satisfacción de usuarios (Mano y Oliver, 1993)

En relación a la *insatisfacción*, una de las propuestas más recientes sobre el enfoque de resultado es la de Crié (2001) quien diferencia las respuestas mediante dos dimensiones: grado de publicidad (respuestas privadas o públicas) y grado de actuación del sujeto (incluyendo conductas verbales y no verbales).

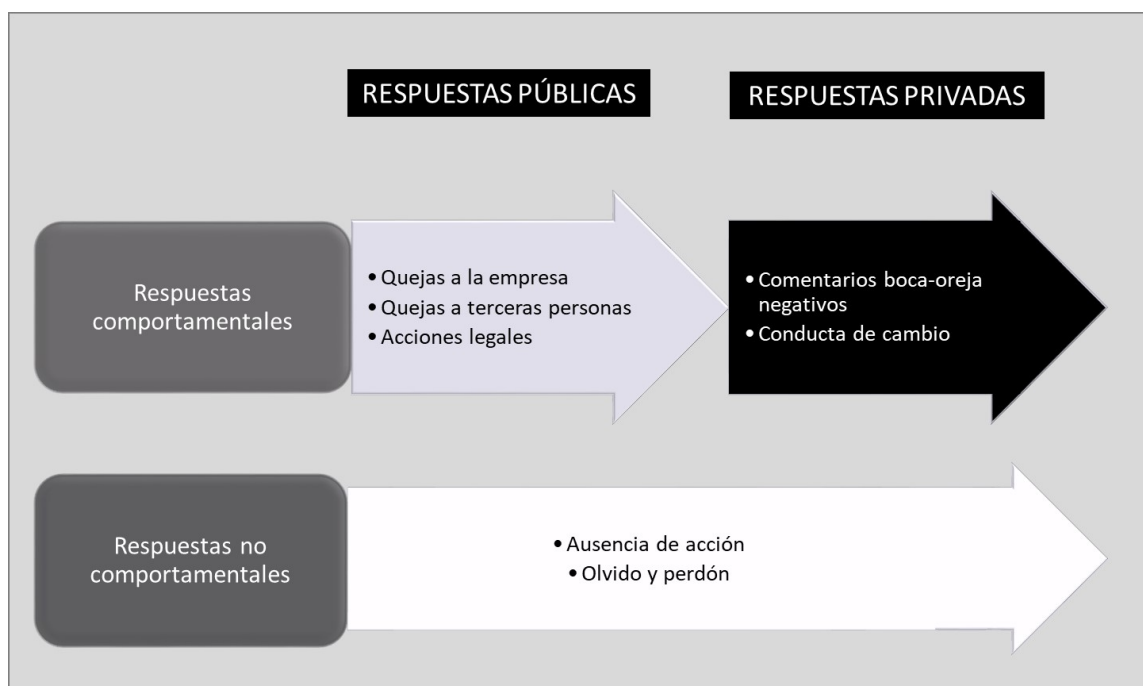


Figura 5: Taxonomía de comportamientos de queja propuesta por Crié (2001).

En cuanto al **enfoque de proceso**, los primeros estudios que se realizaron sobre la satisfacción de los sujetos se centraron en la evaluación cognitiva medida a través de las atribuciones causales (Oliver, 1980; Oliver y Desarbo, 1988; Oliver y Swan, 1989). Más adelante, se comprueban altas correlaciones entre las emociones y la satisfacción, lo que induce a pensar un cierto solapamiento entre el mecanismo que subyace a la emoción y la satisfacción (Bolton, 1998; Oliver, 1989, 1992; Westbrook, 1987; Westbrook y Oliver, 1991; Yu y Dean, 2001). En este sentido, destacar el trabajo de Moliner, Fuentes y Berenguer (2008) donde se muestra que la *insatisfacción* tiene doble naturaleza cognitiva y afectiva motivada principalmente mediante la comparación de la percepción de las expectativas y los resultados. Señalar por tanto que estos estudios apuntarían a una tendencia general del comportamiento humano basada en la secuencia *atribución-afecto-conducta*.

Las diversas definiciones de satisfacción inducen a constatar la existencia de un proceso en los que interactúa una serie de variables causantes de la valoración de una experiencia. En una revisión de la literatura científica en España, se observa el uso de conceptos tales como: *desconfirmación de expectativas* (Martínez-Tur y Tordera, 1995; Moliner, Berenguer y Gil, 2001; Varela, 1991), *discrepancia de expectativas* (Marzo, 1999) o *confirmación de*

expectativas (Luna-Arocas y Mundina, 1998; Martínez Tur, 1998); los cuales son una traducción del concepto inglés *disconfirmation of expectations*.

Parece, por tanto, que la definición de *satisfacción* se describe más como un proceso donde intervienen diferentes variables que interactúan entre sí y donde la culminación de la misma sería esa satisfacción.

Uno de los conceptos relacionados con la *satisfacción* es sin duda el de *necesidad*, debido a que para que pueda darse la satisfacción es necesario que se cubran unas necesidades. Según Sánchez (2000), las *necesidades* pueden definirse como un constructo ligado a la condición humana que provocan un sentimiento de privación. A dicho concepto de *necesidad* se le une el término *emoción*, definido por Maddock y Fulton (1996) como proceso del subconsciente generado por el impulso de satisfacer una necesidad básica. Autores como Goleman (2001) apuntan al vínculo entre cuerpo y mente en el proceso de decisiones, donde la *emoción* se consideraría el puente entre la *necesidad* y la conducta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la resistencia al cambio se basa en la percepción de amenaza contra sus necesidades de estatus, autoestima, socialización o seguridad (Davis y Newstrom, 1996). Así, Maslow (1991) en su teoría sobre las necesidades atribuye al ser humano la capacidad de motivación cuando una necesidad no está satisfecha; desarrollando para ello, una jerarquía que clasifica en siete categorías cambiantes en el transcurso de la vida y mediante las experiencias vividas.

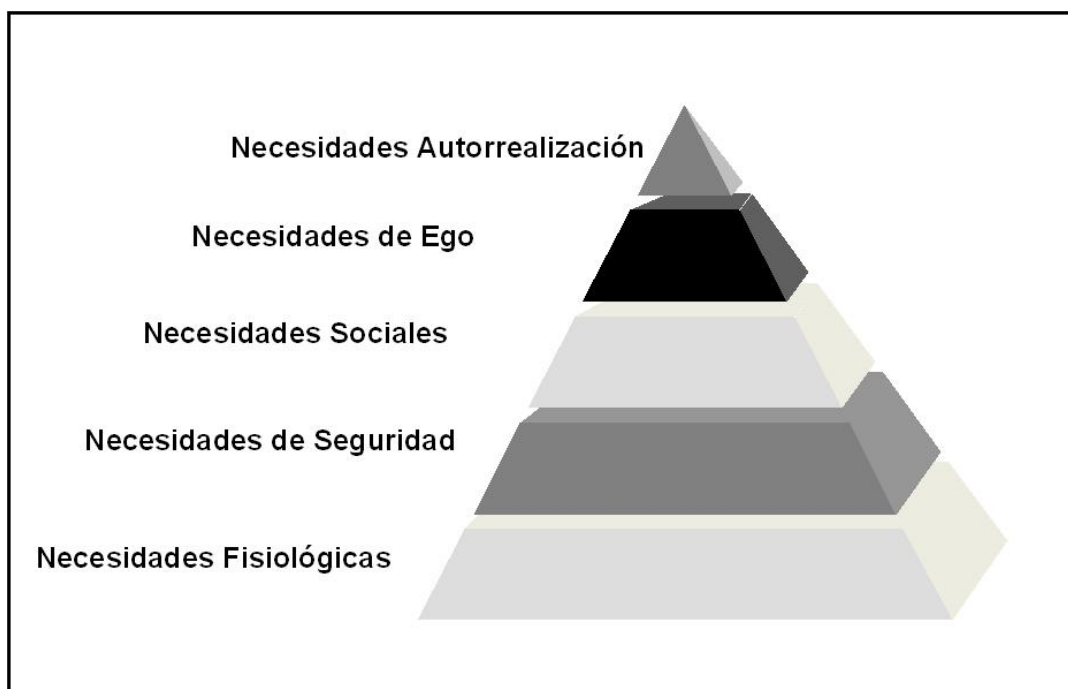


Figura 6. Pirámide de Maslow (1991)

Otro de los conceptos que se relaciona con la satisfacción es el de *valor*, definido por diferentes autores (Day y Crask, 2000; Woodruff, 1997; Woodruff y Gardial, 1996) como la percepción sobre las consecuencias que desearía que ocurrieran en una determinada situación. Por ello, el *valor* implicaría la percepción de un intercambio entre el esfuerzo invertido y lo conseguido. La *calidad* puede anteceder al *valor* y al mismo tiempo, el *valor* influir en los juicios de *satisfacción* (p.e. Band, 1991; Choi et al., 2002; Zeithmal, 1988). Otros autores como Magretta (2002), señalan que el *valor* puede adoptar diferentes formas y provenir de varias fuentes. Así, mientras más intangible parezca el valor, más importante es conocer cómo es definido por los sujetos. En el caso del ámbito docente, la calidad del servicio educativo conllevaría la valoración de las instalaciones, oferta de actividades, desempeño docente, etc.

Otro de los conceptos relacionados con la satisfacción es el de la *percepción*, definido por Kotler y Armstrong (2004), como un proceso de selección, organización e interpretación de la información, para crear una imagen del entorno que les rodea. Estos mismos autores diferencian tres procesos:

- Atención selectiva (tendencia a cribar la mayor parte de información expuesta)
- Distorsión selectiva (tendencia a ratificar las creencias previas)
- Retención selectiva (tendencia a retener aquella información que refrenda sus opiniones).

Teniendo en cuenta la naturaleza afectiva y cognitiva del término *satisfacción*, otro de los conceptos relacionados es el de *actitud*. De hecho, diversos investigadores convergen en afirmar que son fenómenos similares (Czepiel y Rosenberg, 1977; Fishbein y Ajzen, 1975; Miller, 1977; Pfaff, 1977; Oliver, 1977, 1981; Triandis, 1971). Otros autores señalan que la *actitud* podría entenderse como predisposición aprendida para dar una respuesta favorable o desfavorable, ante un contexto u objeto dado (Fishbein y Ajzen, 1975). E incluso otros, señalan que es la *satisfacción* la que influye en la *actitud* (Roest y Pieters, 1997).

Otro concepto también relacionado con la *satisfacción* y sobre el que no hay mucho consenso entre los investigadores, es el de *calidad percibida*, la cual se puede definir como el juicio global del sujeto sobre lo que ofrece una entidad (Steenkamp, 1989), pero con una valoración más abstracta que la calidad objetiva sobre los atributos físicos y técnicos del producto/servicio (Olson y Reynolds, 1983).

La percepción del mundo se realiza mediante atribuciones en términos de causa-efecto casi de manera espontánea (Hassin, Bargh y Uleman, 2002). El término *atribución*, se refiere

a la explicación que se elabora en base a la conducta de los demás y de uno mismo, para dar sentido a la experiencia y poder predecir el mundo social que nos rodea, siendo causas no directamente observables y más de índole emocional la que provoca estos procesos (Gaviria, Cuadrado y López, 2009). Las funciones de las *atribuciones* según Kelley y Michela (1980) son: control, autoestima y autorrepresentación.

El concepto de *satisfacción* parece ser mucho más amplio que el de *calidad*. En el caso concreto de esta tesis doctoral, la satisfacción del profesorado de un centro educativo es una tarea compleja debido a la gran diversidad de motivaciones que presenta el alumnado, padres, equipo docente, etc., y los diversos elementos que pueden influir en su grado de satisfacción.

3.2.2. Profundizando en el concepto de satisfacción vital

Una de las variables que integran la presente tesis doctoral es la de satisfacción vital y, por tanto, es necesario profundizar no solo en su definición, sino también en los conceptos con los que se relaciona.

Realizando un análisis de la literatura científica, se observa que el término *satisfacción con la vida* presenta bastante ambigüedad, especialmente cuando se relaciona con otros como la *calidad de vida* o *felicidad*. En este sentido, también se ha empleado como sinónimo el término *bienestar psicológico* (Alarcón, 2006; Diener, 2000); cuando etimológicamente estos términos son diferentes. Según Rakesh (2011), el término más vinculado al concepto de *satisfacción* es el de *bienestar*; el cual podría definirse como el proceso mental donde los sujetos valoran su calidad de su vida tomando como referencia diferentes criterios personales (Chico, 2006).

Los primeros trabajos que incluyeron medidas de evaluación del concepto *satisfacción con la vida* (centrados en la salud mental), se llevaron a cabo en E.E.U.U. en los años 60. De hecho, se publicaron diversos libros referentes a esta temática (Bradburn, 1969; Gurin, Veroff y Feld, 1960).

La temática de *satisfacción con la vida* se integra en un campo de estudio más extenso y complejo como es el de la *calidad de vida*. En algunos casos, la *satisfacción vital* ha sido considerada un componente de la calidad de vida. En otros casos, se ha considerado como un indicador general de la calidad de vida relativa a la salud que contempla varias dimensiones: físicas, psicológicas y sociales; y que se ha dado en llamar “Overall Quality of Life” (Wilson y Cleary, 1995).

Respecto a los componentes de la *satisfacción con la vida* y su relación entre sí, autores como Díaz y Sánchez (2002), muestran que más que encontrar claridad en cuanto a la causalidad, se desarrollan más bien modelos que tratan de explicar dichos factores. De hecho, otros autores como Castro y Sánchez (2002), ya habían manifestado que era difícil establecer qué es causa y consecuencia en el abordaje del concepto de *bienestar*.

Una de las perspectivas que han tratado de definir el *bienestar psicológico* ha sido la Teoría de la Autodeterminación considerándola un proceso psicológico vital basado en experiencias positivas de forma congruente con su personalidad y estableciendo como indicadores: autoestima, satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva (Deci y Ryan, 1985).

El término *autoestima personal* se define como la evaluación global que un sujeto hace de sí mismo y de los sentimientos que le acompañan (Verkuyten y Nekuee, 2001), siendo

estudiada con frecuencia como expresión de bienestar (Schmitt, Spears, y Branscombe, 2003).

Los enfoques de investigación del concepto han sido variados, aunque básicamente podrían clasificarse en: cuantitativos y cualitativos (Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger, 1993). El abordaje cuantitativo contempla variables sociales (relativas a las condiciones externas relativas a la formación, estatus sociales, etc.), psicológicas (acerca de experiencias vitales) y ecológicas (relativas al ajuste entre los recursos y demandas del ambiente). Y en el enfoque cualitativo, se ha integrado por factores como: la escucha relativa a su experiencia, las limitaciones, los retos o los recursos que dan respuesta a estas demandas.

El instrumento de medida más utilizado para la valoración del constructo *satisfacción vital* ha sido la Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Dicha escala presenta unas adecuadas propiedades psicométricas y se ha traducido a diferentes idiomas.

Respecto a las muestras utilizadas en los estudios consultados, señalar que la mayor parte se han realizado con población estudiantil, tanto en futuros docentes como en estudiantes de enseñanzas medias (Cassaretto y Martínez, 2017; Howell y Buro, 2015; Ramos, Rodríguez, Revuelta y Axpe, 2016; Silva y Caetano, 2013).

Algunas de las limitaciones que se plantean en la valoración de la *satisfacción vital* es el posible sesgo sistemático en las respuestas y su validez al poner en duda la claridad del concepto o la honestidad de las respuestas (Veenhoven, 1994). Algunas de las causas que se apuntan para este hecho son la posible distorsión que otorga el sesgo de deseabilidad o la diferencia en la traducción del concepto entre diferentes países.

Se puede destacar en el estudio del *bienestar* dos grandes etapas. La primera centrada en la valoración personal de la propia vida y de los diferentes ámbitos (Diener, 2000). Y posteriormente el protagonismo del concepto de bienestar subjetivo y su estructura interna. Así, entre los componentes que lo integran destacan la felicidad y valoración global entre aspectos positivos y negativos (Argyle, 1992; Bradburn, 1969); y, por otro lado, la satisfacción vital (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000; Diener, 1994).

Un ejemplo de esta confusión terminológica la podemos encontrar en estas dos definiciones. Así, mientras la Organización Mundial de la Salud (WHOQOL Group, 1995) define *calidad de vida* como: “la percepción del individuo de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en que vive, y en relación a sus objetivos, expectativas, valores e intereses” (p.153).

Respecto al concepto *satisfacción con la vida* destacar la definición propuesta por Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) definiéndola como la valoración integral sobre la vida, donde se examinan aspectos tangibles y donde se desarrolla un juicio cognitivo sobre la satisfacción con los mismos.

Los dos paradigmas filosóficos más asociados al concepto de *bienestar*, relacionan a éste con la felicidad o el bienestar subjetivo, así como con el desarrollo del potencial humano o bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2001). El planteamiento basado en el potencial humano lo asocia a conceptos como: autonomía, crecimiento personal o autoaceptación; mientras que el basado en la felicidad está centrado en la valoración entre las emociones displacenteras y placenteras.

En relación al primer paradigma centrado en el crecimiento personal es importante aludir al término de *competencia* y por tanto la percepción del individuo de utilidad. En este sentido, diferentes universidades incluyen dentro del concepto de *competencia* cinco ámbitos: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar (OCDE, 2006).

Respecto al constructo *bienestar subjetivo* integra dos elementos: los juicios cognitivos relativos a la satisfacción vital y las evaluaciones de tipo emocional (Diener y Lucas, 1999).

Estos dos enfoques son considerados en la actualidad como dos visiones del mismo constructo (Diener, Oishi et al., 2009) y que deberían ser evaluados separadamente. De hecho, autores como Diener et al. (2010) ofrecen dos escalas como medida del bienestar: la primera que mide el crecimiento psicológico o florecimiento (Flourishing) y la segunda que evalúa el plano afectivo (Scale of Positive and Negative Experience).

La evolución del concepto *satisfacción con la vida* ha ido cobrando importancia con el tiempo pasando inicialmente de ser un factor relativo a la *calidad de vida*, a considerarse un constructo multifactorial con entidad propia. Así, se observa como en los inicios del abordaje del término, la *satisfacción con la vida* podría considerarse un subapartado de la *calidad de vida* siguiendo el modelo de George y Bearon (1980), donde la *calidad de vida* se encuentra integrada por cuatro dimensiones: dos objetivas (salud general-capacidad funcional y estatus económico) y dos subjetivas (satisfacción vital y autoestima).

Es por ello que es fácil entender por qué Veenhoven (1994) presentaba dos significados del término *calidad de vida*: 1) *la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida* y 2) *la práctica del vivir bien como tal*. El primer significado se aplicaría a nivel social asociándolo a condiciones ambientales; siendo el segundo relativo a la percepción subjetiva de la realidad. Siguiendo este mismo autor, los criterios tradicionales economicistas basados en que la riqueza y salud eran indicadores fiables del bienestar, fueron

quedando relegados por otros enfoques donde la percepción subjetiva de esa realidad cobraba una importancia capital.

Aunque tradicionalmente se ha establecido una asociación entre la *satisfacción con la vida* y el *bienestar material* principalmente (Arita, Romano, García, y Félix, 2005; Peiró, 2006), parece que esta relación no es absoluta. En este sentido, se ha descubierto que otorgar excesiva importancia al dinero o a las metas extrínsecas se relaciona con niveles bajos de bienestar subjetivo (Srivastava, Locke, y Bartol, 2001) y de satisfacción vital (Burroughs y Rinfleisch, 2002).

Uno de los modelos de calidad de vida más utilizados es el de Schalock et al. (2007), donde se detalla con mayor rigurosidad los diferentes factores que la componen (ver figura 7).

BIENESTAR EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidad: satisfacción, estado de ánimo, disfrute. • Autoconcepto: identidad, autovaloración, autoestima. • Ausencia de estrés: predictibilidad y control.
RELACIONES INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones: redes sociales, contactos sociales. • Relaciones: familiares, de amistad, de compañerismo. • Apoyos: emocionales, físicos, económicos, de refuerzo
BIENESTAR MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estatus económico: rentas y prestaciones económicas. • Empleo: estatus laboral, entorno laboral. • Vivienda: tipo de vivienda, propiedad.
DESARROLLO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Educación: logros, estatus. • Competencia personal: cognitiva, social y práctica. • Realización: éxito, logros, productividad.
BIENESTAR FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de salud: funcionamiento, síntomas, forma física, nutrición. • Actividades de la vida diaria: habilidades de autocuidado, movilidad. • Ocio: actividades de ocio, aficiones
AUTODETERMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía/control personal: independencia. • Metas y valores personales: deseos y expectativas. • Elección: oportunidades, opciones, preferencias.
INCLUSIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Integración y participación en la comunidad. • Roles comunitarios: contribuyente, voluntario. • Apoyos sociales: red de apoyo, servicios.
DERECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: respeto, dignidad, igualdad. • Normativos: ciudadanía, acceso a los derechos, acceso a la defensa de los derechos.

Figura 7: Modelo de calidad de vida (Schalock et al., 2007)

Pero para entender el recorrido evolutivo del abordaje conceptual de los términos *satisfacción con la vida* y *calidad de vida*, es preciso mencionar la propuesta de Felce y Perry

(1995), que mostraron cuatro modelos conceptuales, adicionando uno más al propuesto por Borthwick-Duffy (1992) y donde se combinan aspectos objetivos y subjetivos (ver figura 8).

Si observamos en la figura 8, la variable *condiciones de vida*, bien podría aglutinar la esfera material, social y física que rodea al individuo y que menciona Schalock et al. (2007), quedando la satisfacción personal como un factor más vinculado al bienestar psicológico. De hecho, autores como Martín-Daza y Pérez-Bilbao (1997), ya señalaban que la realidad psicosocial no solo se refiere a las condiciones objetivas sino a cómo éstas son percibidas por el sujeto.

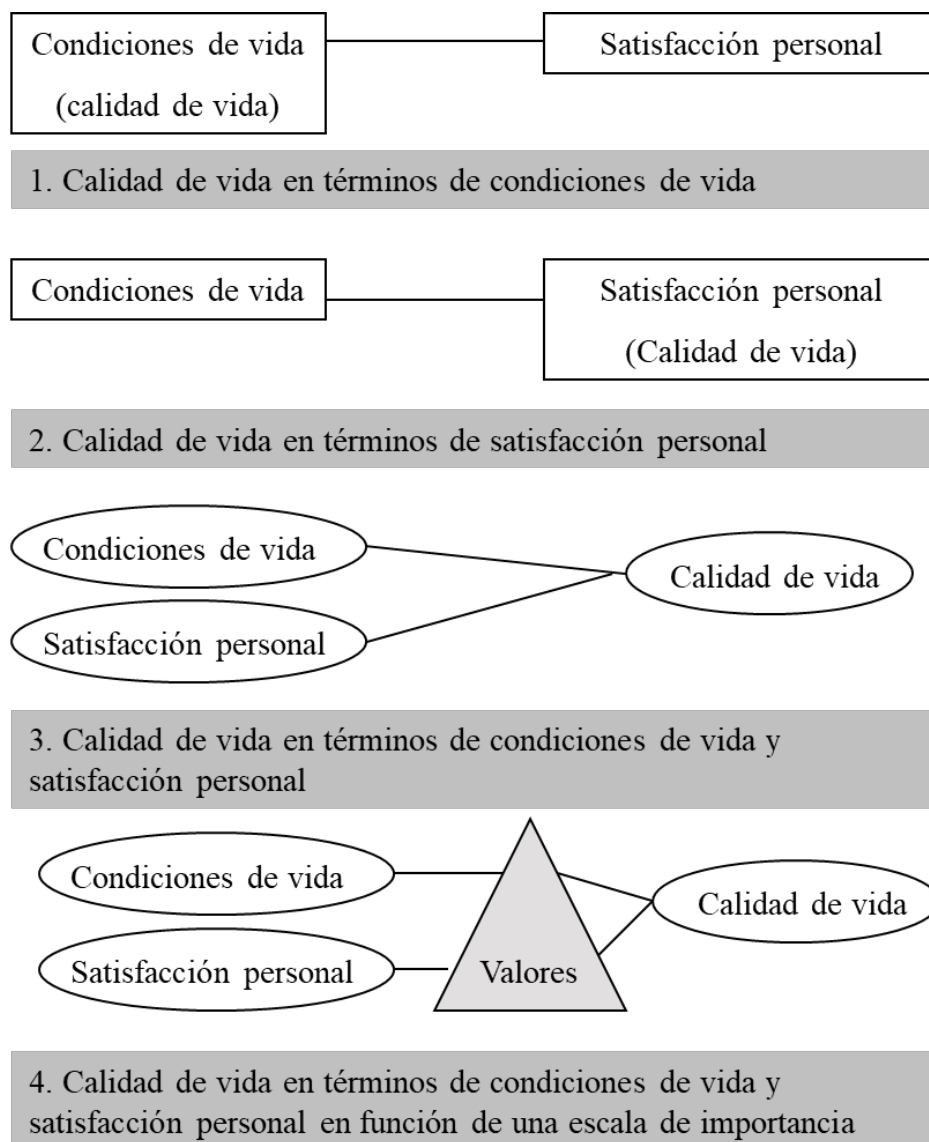


Figura 8. Modelos conceptuales del término *Calidad de vida* (Borthwick-Duffy, 1992; Felce y Perry, 1995)

Recientemente, autores como Laca Arocena, Mejía, Rodríguez y Carrillo (2017), han mostrado que existe relación entre la *satisfacción vital* y la *conciencia de la atención* en el momento presente. De igual modo, la personalidad también se ha considerado un predictor de *bienestar subjetivo* (Aghababaei y Arji, 2013).

Más concretamente y refiriéndonos al concepto *satisfacción con la vida*, destacar los trabajos recientes como el de Salvador-Ferrer (2017), que muestran que la *gratitud* puede considerarse un predictor (tanto en el bienestar físico como psicológico), encontrando una relación negativa entre ambas variables. En esta misma línea se sitúan diversos autores (Froh et al., 2009; Layous y Lyubomirsky, 2014), los cuales encontraron que, a mayores niveles de gratitud, menor satisfacción vital y a la inversa. Por *gratitud*, se entiende un sentimiento de apreciación y cuestionamiento de la vida (Emmons y Shelton, 2002); vinculado a la vida personal y social (Emmons y McCullough, 2003). Algunos de los elementos que componen la gratitud son: intensidad, frecuencia, lapso o número de sucesos de vida por la que una persona siente gratitud, y densidad o número de personas que siente dicha gratitud (McCullough, Emmons, y Tsang, 2002).

La presente tesis doctoral, se desarrollará desde el cuarto enfoque propuesto por Felce y Perry (1995). Se trata de adoptar un enfoque más cercano a autores como Lucas, Diener y Suh (1996), que concluyeron que la *satisfacción vital* puede estudiarse de forma separada de los componentes afectivos del bienestar. Concretamente por el modelo propuesto por Moyano y Ramos (2007), donde la *satisfacción vital* en general y respecto a diferentes dominios (salud, laboral, etc.), podría considerarse un componente cognitivo del bienestar subjetivo.

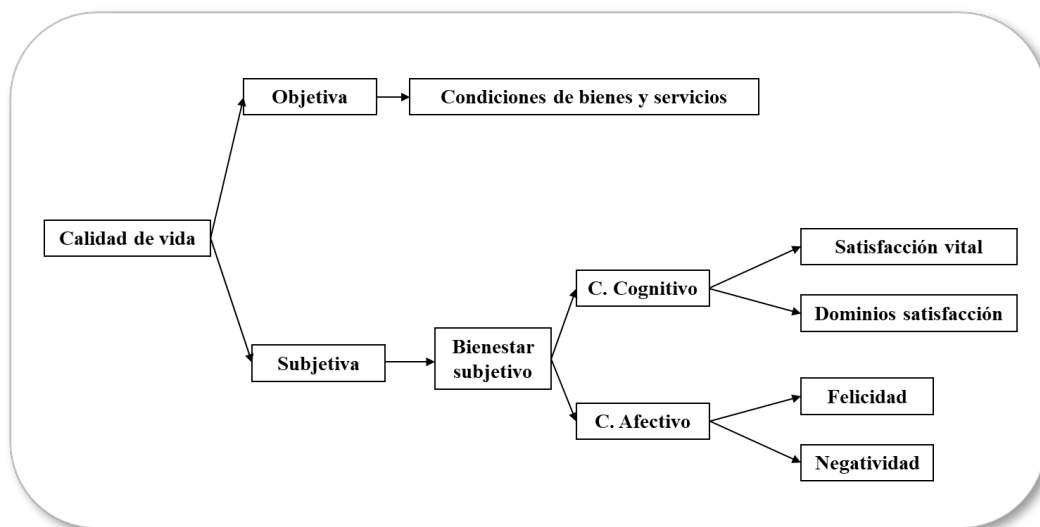


Figura 9: Relación entre los conceptos Calidad de vida, bienestar subjetivo y satisfacción vital (Moyano y Ramos, 2007)

3.2.3. La felicidad y el optimismo en el bienestar psicológico

Continuando con el apartado anterior, el concepto *satisfacción vital* ha sido utilizado frecuentemente como sinónimo de *felicidad* o *bienestar subjetivo* (Bilbao, Techio, Basabe y Páez, 2007), aunque lo cierto es que parece existir bastante consenso sobre que el *bienestar subjetivo* es un constructo más amplio y que integraría a los otros dos: la *satisfacción vital* (componente cognitivo) y la *felicidad* (componente afectivo). No obstante, la *satisfacción vital* podría considerarse un juicio más estable a largo plazo y de mayor consistencia transituacional que la *felicidad* (Bassi, Bacher, Negri, y Delle Fave, 2013).

La literatura científica vincula el concepto de *felicidad* con el éxito laboral (Connolly y Viswesvaran, 2000; Lyubomirsky, King y Diener, 2005, Staw, Sutton y Pelled, 1994).

Autores como Achor (2011), definen la *felicidad* como la experimentación de emociones positivas y el placer combinado con sensaciones más profundas de sentido y realización. En esta línea, Peterson, Park y Seligman (2005) señalaban que la *felicidad* se compone de tres factores medibles: compromiso, placer y sentido.

Diferentes trabajos apuntan a un valor de referencia determinado genéticamente que cada persona tiene cuando se habla de *felicidad* y que podría simbolizar la mitad de las diferencias entre los niveles de la misma (Lyubomirsky y Devoto, 2011). Ello significa que las personas, después de reveses o éxitos tienden a regresar a ese valor de referencia personal (Fujita y Diener, 2005; Heady y Wearing, 1989).

En relación a la edad, señalar que la percepción de bienestar parece aumentar con los años hasta la década de los setenta que es cuando pasa a decaer (Frijters y Beatton, 2012; Mroczek y Spiro III, 2005).

Según Fisher (2010), diferentes factores influyen la percepción de *felicidad* y que se relacionarían con la satisfacción de las diferentes necesidades. Así, la estabilidad del entorno (medios económicos, relaciones, trabajo), la predisposición personal a ser feliz, la interacción con el medio y la percepción de competencia para afrontar las demandas del entorno; formarían parte del mismo.

Un motivo clave para investigar sobre la *satisfacción vital* en relación al ámbito laboral, es que algunos autores han llegado a concluir que la *felicidad* se trata del mejor predictor del rendimiento en el trabajo por encima incluso de la satisfacción laboral (Wright y Cropanzano, 2000).

Desde esta perspectiva, se desarrolla el modelo de *Capital Psicológico* (Luthans, Youssef y Avolio, 2007), que pone en valor la personalidad en los procesos de bienestar ocupacional y que se compone de cuatro variables: esperanza, resiliencia, optimismo y autoeficacia.

Es por ello, que otro de los términos relacionados al bienestar subjetivo y mencionado en el modelo de Capital Psicológico es el de *optimismo*, el cual puede considerarse un factor emocional por el que las personas afrontan como un reto las situaciones adversas (Seligman, 2004). Esta disposición supone una ventaja en el entorno laboral ya que proporciona mayor eficacia laboral, menor agotamiento emocional (Chang, Rand y Strunk, 2000; Sánchez y Méndez, 2009).

Hay autores que diferencian dos tipos de *optimismo*. Por un lado, el *optimismo disposicional*, (similar al concepto de competencia personal) entendido como cualidad estable de personalidad (Scheier y Carver, 1985), y por otro el *optimismo situacional*, (similar al término de autoeficacia) como la creencia de tener la capacidad de superar una situación concreta (Seegerstrom, Taylor, Kemeny y Fahey, 1998).

Como antesala del siguiente apartado que abordará la relación de la satisfacción vital con el entorno laboral, señalar que el *optimismo* está asociado con una mayor satisfacción laboral, mayor empleabilidad (Carver, Scheier y Seegerstrom, 2010; Diener, Nickerson y Lucas y Sandvik, 2002), y mayor éxito profesional (Asuquo y Inaja, 2013).

Recordar que el optimismo, junto a la sensación de control y encontrar sentido a las experiencias vitales, contribuyen a mantener un buen estado de salud mental (Seligman, 2011).

No obstante, trabajos como el de López-Sánchez, Jiménez-Torres y Guerrero-Ramos (2017), analizando las opiniones del profesorado sobre el concepto de *felicidad*, concluyen que aún no ha logrado un adecuado nivel de conocimiento competencial para poder ser abordado y sugiere la necesidad de estudios en esta línea.

3.2.4. Satisfacción con la vida y entorno laboral

En el ámbito docente, el bienestar psicológico se relaciona con la satisfacción con la vida y es asociado en trabajos previos con el éxito laboral y el buen clima relacional (Luhmann, Lucas, Eid y Diener, 2013); así como con el grado de ajuste entre la persona-entorno y el apoyo social (Mendel y López 1993; Verhoeven, Kraaij, Joeke y Maes, 2003). De hecho, el trinomio bienestar subjetivo, ejercicio físico y personalidad resistente, ya ha mostrado correlaciones positivas (Ramzi y Besharat, 2010).

Es importante señalar que la calidad de vida se relaciona en el contexto personal y laboral, como así lo demuestran en su meta-análisis Tait, Padgett y Badwin (1989), encontrando una correlación media entre la satisfacción con la vida y el trabajo de $r=4$.

De hecho, el **contexto laboral** parece determinar en buena parte el bienestar psicológico, considerándose un producto de la adaptación de los deseos y necesidades con las exigencias del contexto (Sousa y Lyubomirsky, 2001). Señalar también que, en este proceso de valoración y ajuste del contexto laboral y vida personal, tiene un papel fundamental las diferencias derivadas de rasgos de personalidad (Wroche y Sheier, 2003).

Aunque en ocasiones el ámbito laboral y familiar ha sido estudiado de forma independiente, hay evidencias de la relación entre ambos. Autores como Sánchez y Quiroga (1995), encontraron diversas tendencias donde el sexo, la estructura familiar y la edad, influyen en la percepción disociativa o no de ambos contextos (laboral y familiar). Así, en las mujeres, parejas sin hijos y edad menor de 37 años parece haber congruencia entre los dos entornos habiendo satisfacción o insatisfacción en ambos simultáneamente. Sin embargo, en los hombres, parejas con hijos o edad mayor a 37 años, es más frecuente la incongruencia, pudiendo encontrar satisfacción en un entorno y no encontrándola en el otro. En este mismo trabajo se muestra que la satisfacción familiar en concreto, es mayor cuanto menor es el nivel de estudios y cuando la edad de los hijos se encuentra entre los 6 y 14 años.

En este mismo sentido Mañas, Salvador, Boada, González y Agulló (2007), encontraron que existe relación entre la satisfacción laboral, la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo, con el nivel de compromiso con la organización.

Autores como Kozlowski y Hults (1987), señalan que las **características del puesto de trabajo** influyen también en sus percepciones individuales sobre el clima laboral. Diferentes trabajos muestran que, cuando los docentes perciben insuficientes recursos laborales o personales para enfrentarse a las demandas del trabajo, se influye negativamente en su bienestar psicológico y por ende en su calidad de vida (Byrne, 1999). No obstante, autores como Gilovich y Eibach (2001), señalan que la influencia de los factores contextuales es

relativamente débil si se compara con la fuerte influencia de los factores de bienestar psicológico.

Respecto al **componente emocional** se ha abordado integrando dos dimensiones dominantes: positiva y negativa. Trabajos como el de Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), en un grupo de estudiantes universitarios de Grados en Educación de especialidades de Primaria e Infantil, muestran que las emociones positivas se relacionan con el rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. Las emociones positivas y negativas junto a la satisfacción con la vida se constituyen en variables predictoras de la salud mental. Otros autores como Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós (2005), encontraron que a mayor nivel de disposición emocional positiva se da mayor nivel de satisfacción con la vida. De hecho, en el ámbito educativo, la disposición emocional desempeña un papel clave en procesos de estrés y burnout (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Respecto a la relación entre los tres **componentes de la inteligencia emocional** (atención, claridad o comprensión y reparación o regulación) y la satisfacción vital, señalar que sólo las dos últimas relacionan positivamente y que un alto índice de atención emocional provoca déficit en el funcionamiento físico y social (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Thayer, Rossy, Ruiz Radial y Johnsen, 2003).

Autores como Cazalla-Luna y Molero (2016), han estudiado un grupo de estudiantes de titulaciones vinculadas a Educación y no han encontrado diferencias significativas respecto a la satisfacción con la vida con **respecto al género**, pero sí **respecto a la edad** concretamente entre los estudiantes menores de 21 años. Sin embargo, trabajos anteriores como el de Ortega, Núñez, Molero, y Torres (2015), también con futuros docentes, encontraron diferencias significativas; siendo mayor la puntuación en mujeres que en hombres.

Respecto al **estado civil**, aunque no con población docente, destacar el estudio de Moyano y Ramos (2007) donde se muestra que las personas casadas y mayores, presentan una mayor valoración que las solteras y jóvenes. Y es que el apoyo social, ocupa un lugar central determinante de la salud y bienestar psicológico (Montero, 2003; Proctor, Linley y Maltby, 2009).

Trabajos como el de Cuadra Peralta, Lee y Sossa (2009), muestran que en los niveles de satisfacción que experimentan los profesores, junto con su estilo de vida y características psicográficas; influyen **los retos y demandas laborales**.

Otros estudios como el de Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), han encontrado que la afectividad positiva, negativa y la satisfacción con la vida constituyen variables predictivas de la salud mental del futuro profesorado. De ahí la importancia de tener en cuenta que la

implicación docente en el aula presenta una influencia positiva en la satisfacción de vida de los estudiantes (Ramos, Rodríguez, Revuelta y Axpe, 2016), y en el ajuste escolar (Luna-Soca, 2013; Suldo, Thalji y Ferron, 2011).

La satisfacción de vida tiene una relación positiva con la **responsabilidad y autoexigencia** (Moreno-Murcia y Vera, 2011), pero de forma negativa cuando procede de una presión externa (Méndez, Cecchini y Fernández, 2015). Y es que la búsqueda de la perfección cuando ésta se basa en estándares personales se asocia a ajuste psicológico y positivamente al bienestar psicológico.

Diferentes trabajos (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Briere, 2001; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995) han mostrado que la percepción de un clima controlador se relaciona con una menor motivación intrínseca. En esta línea, Chavarría y Barra (2014), han encontrado en una muestra de adolescentes que la satisfacción con la vida se relaciona significativamente más con la autoeficacia que con el apoyo social percibido.

De igual modo, la búsqueda del perfeccionismo centrada en la discrepancia expectativa-rendimiento, errores, evaluación de los demás; se ha asociado también con el neuroticismo, afecto negativo o procesos desadaptativos (Einstein, Lovibond, y Gaston, 2000). Incluso perfiles de motivación intrínseca se consideran predictores del bienestar subjetivo incluso independientemente del rendimiento (Burton, Lydon, D'alessandro y Koestner, 2006; Chirkov y Ryan, 2001).

3.2.5. Satisfacción con la vida y actividad físico deportiva

Los principales factores que contribuyen a la relación entre la satisfacción con la vida y la actividad físico-deportiva se encuentran en la motivación, el autoconcepto y los hábitos relacionados con la salud; siendo en menor medida los relativos a la edad o el sexo.

Parece demostrado que la actividad físico-deportiva proporciona unos beneficios evidentes en la satisfacción con la vida (Meléndez, Tomás, Oliver y Navarro, 2008); así como en otras variables relacionadas con el bienestar tales como: la autoeficacia (Dionigi, 2007) o el afecto positivo (Salmón, Owen, Crawford, Bauman y Sallis, 2005).

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), señala que el bienestar psicológico requiere la satisfacción de tres tipos de necesidades (autonomía, percepción de competencia y relación con los demás). Indicar que esta teoría utiliza indicadores de bienestar psicológico por lo que encuentra relaciones entre el autoconcepto-autoestima con la satisfacción con la vida (Marsh, 1997). De hecho, autores como Goñi e Infante (2010), han encontrado relaciones positivas entre ejercicio físico, autopercepción física y satisfacción con la vida. Por tanto, una mayor práctica de actividad físico-deportiva conlleva a una mejora del autoconcepto y mayor satisfacción con la vida. Concretamente, la mejora del autoconcepto físico a través del ejercicio físico se desarrolla especialmente a partir de la adolescencia (Fox, 1997, 2000; Infante y Zulaika, 2008).

Parece comprobado por diversos trabajos que el apoyo a la autonomía por parte del técnico deportivo presenta el mayor factor predictivo para mostrar una motivación más autodeterminada (Balaguer, Castillo y Duda., 2008). En este sentido, autores como León, Núñez, Domínguez y Martín-Albo (2013), han descubierto que hombres y mujeres practicantes de actividad físico-deportiva por motivación intrínseca presentan mayor satisfacción con sus vidas, en parte porque se perciben en mejor forma.

Dada la importancia de la percepción de la autoeficacia en el ejercicio físico y su relación con la satisfacción con la vida, tiene interés señalar un estudio con mayores donde se encontró que la frecuencia semanal que genera mayor percepción de autoeficacia es la de 3 o 4 días semanales (Reigal y Videra, 2013).

Se han encontrado también evidencias de perfiles motivacionales donde una mayor autodeterminación se relaciona con una mayor satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Silveira, 2015).

El concepto de *motivación intrínseca* podría considerarse cercano al de *pasión* (Méndez, Cecchini y Fernández, 2016), tradicionalmente definido como cualquier actividad

considerado el fundamento de la selección, dirección e intensidad de la conducta (Paradis, Cooke, Martin y Hall, 2013).

La tesis doctoral de Mendo (2017), sobre una muestra de clientes fitness señala que los usuarios con mayor regulación intrínseca se ejercitan más a la semana, presentan mayor intención de práctica y con una motivación relacionada con el disfrute, estar en forma y competición principalmente; datos que concuerdan con los de Capdevila, Niñerota y Pintanel (2004). Sin embargo, la motivación externa correlaciona negativamente con estos tres motivos anteriores. De igual modo y siguiendo con los resultados de Mendo (2017), señalar que los hombres practican más ejercicio físico y con una mayor orientación a la competencia que las mujeres. Respecto a la edad se observa que los grupos más jóvenes presentan diferencias significativas con el resto en la mayor elección de práctica derivada de motivos relacionados con la apariencia, el fitness y la competencia. Y que la satisfacción con la imagen corporal varía en función de la edad (jóvenes más satisfechos), sexo (hombres mayor satisfacción), la antigüedad de práctica (más tiempo de práctica mayor satisfacción). Además, que la insatisfacción con la imagen corporal correlaciona positivamente con regulaciones externas e introyectadas como motivo de práctica de actividad físico-deportiva.

3.2.6. Herramientas para evaluar la satisfacción vital

Respecto a los instrumentos de medida de la felicidad, señalar que se han desarrollado variados cuestionarios y escalas.

El primero de ellos y que forma parte del presente estudio es la **Escala de Satisfacción con la vida (Satisfaction With Life Scale-SWLS)**, creada inicialmente por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) con 5 ítems con escala Likert, que valora la percepción global sobre la satisfacción vital. Señalar la alta consistencia interna del instrumento con un coeficiente alfa de entre 0,79-0,89.

Otro instrumento es la denominada **Escala de Felicidad Global**, compuesta por una única pregunta: ¿Se siente feliz en general?, y donde se establece una escala de 11 puntos de respuesta (0-10). Es bastante fiable desde el punto de vista psicométrico (Abdel-Khalek, 2006) con una estabilidad temporal de 0,86.

En relación a la anterior, mencionar la **Escala de Felicidad Subjetiva (Subjective Happiness Scale-SHS)**, que valora la felicidad subjetiva global sin centrarse en las emociones experimentadas en el pasado o presente (Lyubomisky y Leeper, 1999). Está compuesto de 4 preguntas con respuesta escala Likert (1-7). Presenta consistencia interna entre 0,79-0,94 y validez convergente entre 0,52 y 0,72.

El **Cuestionario de Felicidad de Oxford (Oxford Happiness Questionnaire-OHQ)**, pretende igualmente medir de manera global la felicidad personal (Hills y Argyle, 2002). Está formada por 29 ítems que se valoran con escala Likert de 6 posibles opciones. El instrumento ha mostrado un coeficiente alfa de 0.91 y correlaciones positivas y negativas con factores emocionales tales como: extraversión, autoestima, optimismo, etc.

Por último, dentro de las herramientas más utilizadas, mencionar la **Escala de afectos positivos y negativos (Positive and Negative Affect Schedule-PANAS)**, que pretende medir los estados afectivos negativos y positivos en un momento concreto (Watson, Clark y Tellegen, 1988). Está formado por 20 preguntas (10 sobre afectos positivos y 10 sobre afectos negativos), donde los sujetos muestran en qué medida se sienten o se han sentido alegres, irritados, etc. Presenta una consistencia interna, con un coeficiente alfa de 0.83-0.90 en los ítems de afecto positivo y de 0.85-0.90 en los de afecto negativo. Respecto a las correlaciones re-test con intervalo de un mes, presenta valores de entre 0.51 a 0.71 (Watson y Clark, 1999).

3.3. La resistencia ocupacional en docentes

3.3.1. Marco conceptual de la personalidad resistente

¿Por qué algunos docentes perciben su trabajo como una oportunidad y otros como una situación estresante?

En los últimos años el impulso de la Psicología Positiva se ha extendido al campo de la Psicología del trabajo (Bakker, Rodríguez y Derks, 2012), lo cual ha promovido un mayor interés sobre la manera en la que los profesionales abordan su trabajo.

La *personalidad resistente* (término anglosajón *hardiness occupational*) se define como un recurso personal contra los efectos de los sucesos estresantes sobre la salud y especialmente como un regulador del estrés ocupacional (Kobasa, 1979). Sería fruto de la valoración entre las expectativas que presenta un sujeto sobre su trabajo y la percepción sobre sus propias competencias para hacer frentes a las demandas de dicho entorno. Este perfil describe a un sujeto con capacidad de abordar de forma activa y con optimismo los estímulos estresantes (Kobasa, Maddi y Kahn, 1982).

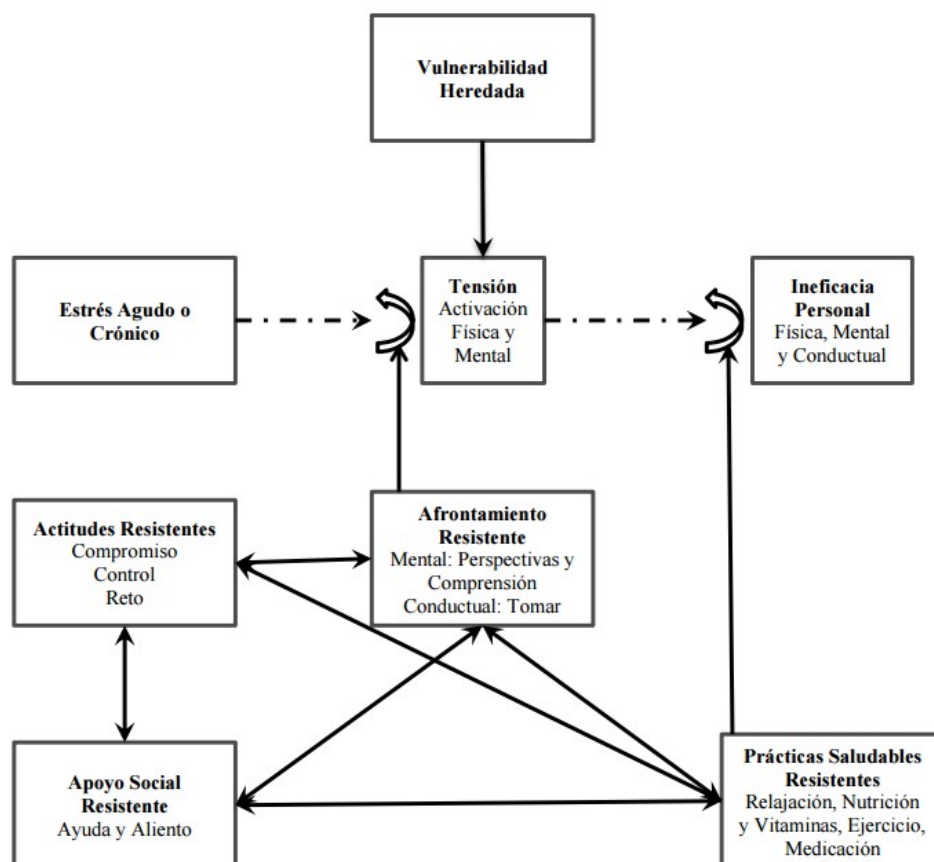


Figura 10. Modelo de Personalidad Resistente (Maddi, 2013)

El constructo aparece en 1974, en el contexto de la investigación sobre las consecuencias del estrés (citado en Maddi, 2002, p. 173), al observar que los cambios relacionados con un alto grado de estrés pueden debilitar a algunas personas, pero también pueden generar cambios positivos en otras.

La importancia de la *resistencia ocupacional o personalidad resistente* es que, según varios autores, puede ser un factor diferencial que permite explicar las razones por las que unos sujetos alcanzan sus metas y otros no (Jackson, Firtko y Edenborough, 2007; Maddi y Khoshaba, 2005).

A pesar de su apariencia multidimensional, la *personalidad resistente* debería considerarse como un factor unidimensional, formada por tres elementos que, sólo unidos, dan lugar al concepto. Estos elementos son: control, compromiso y desafío.

Así, el factor *control*, se refiere a la capacidad de manejo e influencia sobre los acontecimientos y sus consecuencias que el sujeto percibe. El de *desafío*, consiste en la percepción del contexto como una oportunidad de crecimiento. Y el de *compromiso*, identificado con implicación con las personas y actividades, es el que daría sentido a lo que se hace. Estudios como el de Oliver (1993), mostraron que las tres dimensiones de la resistencia ocupacional explican el 33% de la varianza del burnout.

No obstante, el elemento *control* o el de *control y compromiso* son los factores claves en la construcción del concepto *personalidad resistente* según algunos autores (Florian Mikulincer y Taubman, 1995; Williams, Wiebe y Smith, 1991).

La variable *control* de la personalidad resistente, parece relacionarse negativamente con la satisfacción tanto laboral como vital y se contrapone con el concepto de *flow*. De hecho, autores como Csikszentmihalyi (1998) indican que la interpretación agradable del contexto se consigue con mayores estados de fluidez. De la misma manera, autores como Nader, Peña y Sánchez (2014), señalan que el estado de *flow* y la percepción del clima social, predicen la satisfacción en el trabajo. Y es que la conciencia de la atención en el momento presente tiene relación con la satisfacción con la vida (Laca Arocena, Mejía, Rodríguez y Carrillo, 2017).

Autores como Godoy-Izquierdo y Godoy (2004), señalan acerca de este concepto de *personalidad resistente*, que:

desde su formulación, la dureza, resistencia (*hardiness*) o personalidad resistente (*hardy personality*) (...) se ha presentado como una variable de personalidad de gran importancia en la protección de la salud, tanto física como psicológica, en virtud de su capacidad de actuar como un recurso de resistencia frente al estrés y las consecuencias nocivas de éste (p.44).

Señalar que inicialmente el constructo *personalidad resistente* se desarrolló como una habilidad que puede ser aprendida más que una cualidad innata (Maddi, 2006).

Hay que decir que el término ha generado bastante interés, tanto en su definición como en los factores y efectos que produce (Funk, 1992; Maddi, 2006; Maddi y Martínez, 2008).

Para entender mejor dicho término y encontrar un cierto paralelismo con las actitudes que implica la *personalidad resistente* es importante aludir a los diferentes tipos de expectativas que puede tener un profesional (Bandura, 1997):

- a) Expectativas de situación: creencias cuyas consecuencias se generan por factores ambientales independientes de la acción del individuo (compromiso)
- b) Expectativas de resultado: creencias basadas en que la conducta específica creará ciertos resultados (desafío).
- c) Expectativas de autoeficacia: creencias en las que el individuo cree tener las capacidades para desempeñar los fines que pretende (control).

Esta característica de resistencia ocupacional no solo afecta a la valoración de las situaciones estresantes actuales, sino que tiene influencia en la evaluación de experiencias pasadas; lo cual determina en parte, las decisiones futuras seleccionando aquellas experiencias consideradas más significativas y retadoras (Kardum, Hudek-Knežević, y Krapić, 2012).

El concepto *resistencia ocupacional o personalidad resistente*, también ha sido relacionado con el de *resiliencia* y el de *crecimiento postraumático*.

Por *resiliencia* se entiende la capacidad para recuperar y mantener una conducta adaptativa posterior a la capacidad inicial al hecho estresante (Garmezy, 1991). Este concepto incluye dos aspectos centrales; por un lado, la exposición a una situación adversa y por otro, el logro de una readaptación positiva (Luthar, Cichetti y Becker, 2000). Otros autores lo consideran un suceso con resultados positivos, a pesar de las amenazas para el desarrollo que supone el evento desencadenante (Masten, 2001). Y no menos interesante es la definición de Block y Block (1980), que ponía el acento en la capacidad de dar sentido a la vida, vinculándola con el concepto de autoeficacia.

La diferencia principal entre el concepto *resiliencia* y *personalidad resistente*, sería que la primera englobaría más que la segunda (Fernández-Lansac y Crespo, 2011).

En la mayoría de los casos, la *resiliencia* no se considera un rasgo de personalidad ya que es una capacidad variable a lo largo del tiempo y en relación a los acontecimientos vitales. Sin embargo, hay autores que han puesto de manifiesto la posible relación con factores hereditarios (García-Secades et al., 2014; Stein, Campbell-Sills y Gelernter, 2009).

Autores como Zafra (2015), han elaborado 26 características sobre la resiliencia que posteriormente se han limitado a seis: atributos físicos, características de solución de problemas, roles, relaciones, creencias filosóficas y atributos psicosociales.

Respecto al término *crecimiento postraumático* se entiende aquella situación experimentada por el individuo tras la vivencia de un suceso traumático y como resultado del proceso de lucha (Calhoun y Tedeschi, 1999).

3.3.2. Análisis psicosocial de la realidad docente

Los centros educativos pueden entenderse como una serie de subsistemas interrelacionados que, aunque presentan nivel jerárquico por razones legislativas y administrativas, presentan también un conjunto de factores dinámicos tales como: el ejercicio la dirección, el clima psicosocial o las relaciones interpersonales (Ibarra, 2005).

Y es que la labor educativa es considerada cada vez más como una tarea compleja (Hegarty, Shah y Miyake, 2000).

Las reformas educativas que tratan de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas específicas y a la diversidad generan frecuentes cambios asociados al rol docente, pudiendo generar malestar cuando los recursos para su abordaje son considerados insuficientes (Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008). Como ejemplo, la implantación de las tecnologías de la información y conocimiento (TIC), es considerada una fuente de estrés acuñada con el término de “tecnoestrés” por Pérez-Fernández (2013), fruto del reto que supone para los docentes aplicar nuevas metodologías que provocan cambios en su rol profesional.

Algunos autores señalan los efectos del malestar docente derivado de la propia profesión, aludiendo a síntomas como: agotamiento, ansiedad, sentimientos de culpa, casos de absentismo, cambio de centro, cansancio físico, abandono de la profesión o el deseo expreso de hacerlo, disminución de la autoestima, algunos tipos de neurosis, estrés y depresión (Esteve, 1994; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández 2003). Pero estas consecuencias no solo apuntan al docente, sino que también tiene su reflejo en los propios estudiantes, dando como resultado actitudes de alejamiento y despersonalización hacia los estudiantes como forma de afrontar el agotamiento experimentado (Martínez y Salanova, 2004).

Autores como Matud, García y Matud (2002), apuntan a la falta de apoyo social y a la insatisfacción con el rol laboral del docente los factores que más se vinculan con la sintomatología mental y física relacionada con estados depresivos.

Sin embargo, aunque buena parte de la literatura ha focalizado los trabajos en el clima laboral y apoyo percibido, autores como Egan, Tannahill, Petticrew y Thomas (2008) proponen la hipótesis de que el afrontamiento de los factores de clima psicosocial en el trabajo es diferente en cada trabajador, aunque estos ocupen una misma posición.

De ahí que el estudio de la personalidad pueda influir en la manera de percibir la realidad y dar respuesta a los problemas (Fumero, Santamaría y Johnson-Laird, 2010). Trabajos como el de Gimeno, Pinazo, García, Pinazo (2008), señalan que las diferencias individuales que se

dan en la personalidad favorecen un uso adecuado de las estrategias y sus recursos, mitigando así los efectos del clima psicosocial. Señalar que cuando se habla de la realidad psicosocial, se hace referencia no solo a las condiciones que objetivamente se dan sino a la forma en la que son percibidas y experimentadas por la persona (Martín-Daza y Pérez-Bilbao, 1997).

Así, un nivel adecuado de inteligencia emocional ayuda a mejorar la satisfacción con la vida y a construir actitudes positivas hacia el trabajo (Adina y Clipa, 2012).

Dada la importancia de esta realidad educativa, autores como Hüsne (2014) recomiendan a las autoridades políticas y administradores de centros escolares que tomen en consideración los trabajos sobre satisfacción y bienestar docente.

3.3.3. La resistencia ocupacional y su relación con el burnout

Las demandas del entorno laboral pueden convertirse en estresores cuando los profesionales requieren realizar un esfuerzo continuado y desproporcionado para mantener el desempeño deseado (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006).

Es importante recalcar que el proceso de actuación de la *personalidad resistente* se realiza en varias fases:

- a) modificando la percepción de los estímulos estresantes al considerarlos positivos y controlables,
- b) modulando los efectos del estímulo a través de estrategias de afrontamiento,
- c) influyendo indirectamente a dichas estrategias mediante el apoyo social,
- d) facilitando los cambios hacia estilos de vida saludables.

Así, la *personalidad resistente* se ha mostrado como un factor mediador fundamental en la modificación de las percepciones que se tienen sobre los estímulos estresores, reduciendo la respuesta al estrés y las alteraciones asociadas y hacerlos cognitivamente menos amenazantes (Eschleman, Bowling y Alarcon, 2010). Este estilo de afrontamiento de la realidad desde una perspectiva positiva ha venido en llamarse *afrontamiento transformacional*. Así, aquellas personas con una personalidad resistente baja, tienden a desarrollar estilos de afrontamiento regresivos basados en la evitación y escape del acontecimiento estresante (Maddi y Kobasa, 1984).

En este sentido, las personas menos resistentes mostrarían deficiencias en el locus de control externo, compromiso (alienación) y una tendencia a valorar el cambio como algo negativo o no deseado (Allred y Smith, 1989).

El *síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)* “es un síndrome tridimensional de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización en el trabajo que puede desarrollarse en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad” (Gil Monte, 2005, p.45).

Entre los síntomas que produce el *síndrome burnout* señalar que se padecen a nivel somático, conductual, emocional y cognitivo (Quicero y Viciano, 2007).

Buena parte de los trabajos relativos al *burnout* se han focalizado en los posibles predictores del mismo, siendo menos minucioso y sistemático los relativos a los recursos personales (Swider y Zimmerman, 2010).

Respecto a los factores personales que se relacionan con el *burnout* en el ámbito educativo, destacar los trabajos de Brewer y Shapard (2004), que encontraron una correlación pequeña y negativa con la edad, lo que hace suponer que los profesores más jóvenes

desarrollan niveles mayores de fatiga. De igual modo, las mujeres parecen tener una mayor tendencia que los hombres a experimentar este estado (Purvanova y Muros, 2010). En cuanto al estado civil, señalar que los trabajadores solteros parecen tener niveles más elevados que los casados e incluso que los divorciados (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). También se ha encontrado correlación con el nivel educativo, siendo los docentes de secundaria los más afectados (Beer y Beer, 1992). La falta de apoyo social influye de forma intensa en la percepción de agotamiento siendo incluso más determinante en el caso de los supervisores que el de los compañeros (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Es importante considerar que el afrontamiento de las situaciones de estrés laboral no se desarrolla en el mismo nivel de *agotamiento* o *burnout* en todas las personas. Así, el concepto de *engagement*, podría considerarse opuesto al de *burnout* y se entiende como un estado motivacional positivo que se caracteriza por una sensación de realización personal (Bakker y Leiter, 2010). Este concepto está compuesto de tres dimensiones: vigor (altos niveles de energía), dedicación (implicación laboral y sentido de pertenencia) y absorción (sensación que el tiempo pasa rápido por disfrute con la tarea).

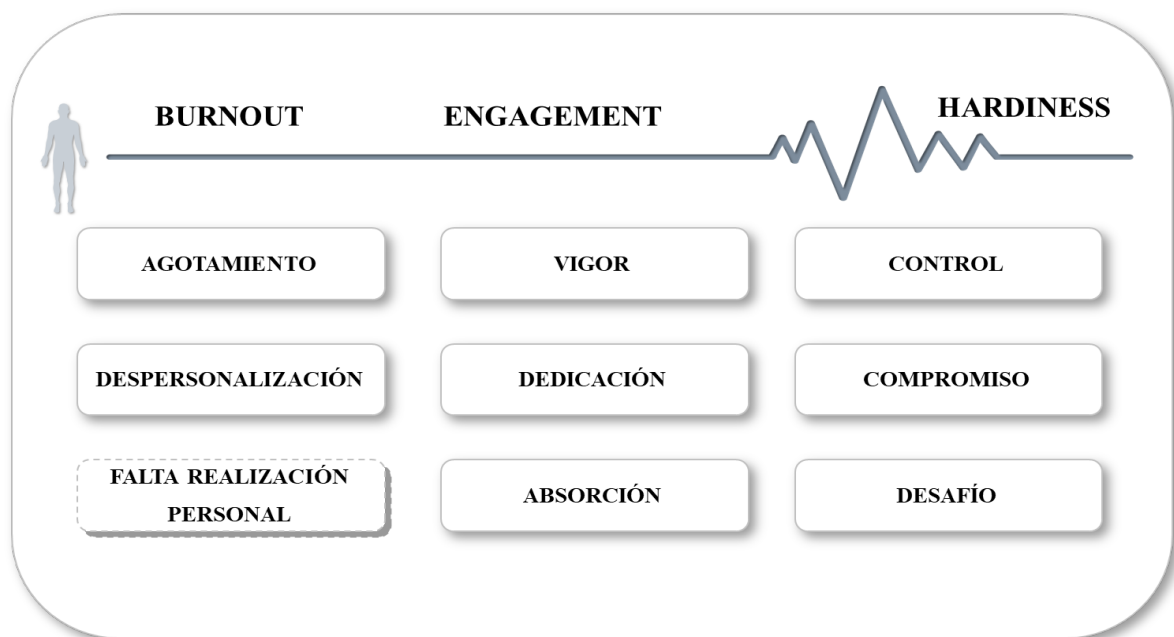


Figura 11. Relación entre las diferentes dimensiones de Burnout, Engagement y Personalidad Resistente (Elaboración propia)

Autores como Schaufeli y Bakker (2004), han integrado las líneas de investigación basadas en el estudio del *engagement* y *burnout*. Así, proponen un modelo heurístico influenciado por dos factores: las demandas laborales y recursos laborales (aspectos psicológicos, sociales, organizacionales y físicos del trabajo).

Como se podrá observar en la literatura científica, la toma de consciencia sobre la propia competencia es un elemento clave de adaptación al entorno. Estaríamos hablando del término *autoeficacia*, definido como la efectividad de un individuo de afrontar diversas situaciones estresantes (Choi, 2004).

Otros autores como Judge, Locke y Dirham (1997), ya proponían el modelo de *Autoevaluaciones Básicas*, para hacer referencia a las valoraciones que hacen las personas sobre sí mismas y la implicación que tenía esta percepción sobre la satisfacción en áreas como el entorno laboral. Las dimensiones que componen el modelo comprende: autoestima, autoeficacia, locus de control y neuroticismo (bajo).

En relación a los factores situacionales que afectan al padecimiento de este síndrome de burnout en el ámbito educativo, señalar que la ambigüedad de rol, podría considerarse uno de los factores predictivos clave del componente cognitivo del burnout (Gil Monte, 2005). Este mismo autor señala seis áreas de la vida organizacional que son las posiblemente afectadas por este síndrome:

- Claridad de los procesos de la organización.
- Apoyo social en el entorno de trabajo y sentido de pertenencia.
- Recompensas materiales y sociales.
- Sobrecarga del trabajo.
- Locus de control o la posibilidad de controlar el proceso de trabajo.

De esta forma, el deterioro de alguna o varias de estas esferas del trabajo daría lugar a un proceso inadaptativo y posible aparición del síndrome burnout, así como el ajuste de estas mismas áreas fomentaría el compromiso con la actividad laboral.

También indicar que la baja personalidad resistente se ha relacionado con un mayor agotamiento (Rush, Schoel y Barnard, 1995). Por otro lado, la excesiva carga de trabajo y presión de tiempo están fuertemente asociadas al agotamiento (Maslach, Schaufeli y Leiter 2001).

No menos importante es la seguridad contractual. Según Siegrist (1996) la percepción de desequilibrio entre un gran esfuerzo y una escasa recompensa en el trabajo se vive como experiencia estresante quebrantando las expectativas básicas de reciprocidad e intercambio.

Se observa por tanto que el papel de las expectativas, claridad de funciones, apoyo social o ajuste de las cargas horarias; son elementos fundamentales para una adaptación a las demandas laborales.

3.3.4. Resistencia ocupacional y ejercicio físico

En el ámbito deportivo son cada vez más frecuentes los trabajos sobre la personalidad de los deportistas y las comparaciones con los no deportistas (Arbinaga y Caracuel, 2008; García-Naveira, 2010; Gattás, Scipiao y Guillen, 2004; Ruíz, 2001; Ruíz, 2005).

En la actividad físico-deportiva en general, a los aspectos puramente físicos, técnicos y tácticos de la ejecución deportiva, se le acompañan los factores emociones y psicológicos (Weinberg y Gould, 2007).

El papel del ejercicio físico se ha relacionado como agente preventivo del burnout, favorecedor de la personalidad resistente y potenciador de la productividad. Así, diferentes trabajos han mostrado una relación beneficiosa entre la resistencia ocupacional y el ejercicio físico (De La Vega, Rivera y Ruíz, 2011; Maddi y Hess, 1992; Sheard y Golby, 2010). Tan solo en un estudio de De La Vega, Rivera y Ruiz (2011), no se encontró relación entre estas variables. Otros trabajos han mostrado que la aplicación de un programa de ejercicio físico mejora el nivel de bienestar, satisfacción en el trabajo y mayor valoración en su rendimiento (Calvo, Schweiger, De las Mozas y Hernández, 2011; Pino y Pria, 2007). Sin embargo, hay autores (Hanton, Lynne y Neil, 2003, p. 167), que señalan que el concepto de *personalidad resistente* “no ha sido tratado suficientemente por la Psicología del Deporte”.

Sin embargo, tras analizar la literatura existente sobre la relación entre la personalidad resistente y la actividad físico-deportiva, se observa que la influencia de las mismas entre sí, como con otros factores tales como: el contexto familiar, rendimiento deportivo, etc., son significativos. Decir que, en el sector deportivo, el factor *control* se entiende como la capacidad de autorregular su práctica (cargas de entrenamiento, recuperación, etc.), el *compromiso* como la capacidad de cumplir el plan de entrenamiento y el *desafío* como la capacidad de superar los obstáculos (Jaenes, 2009).

La correlación entre la personalidad resistente y el rendimiento deportivo se ha encontrado en trabajos con jugadores de baloncesto (Maddi y Hess, 1992), con jugadores de rugby (Sheard, 2009), atletas profesionales americanos (Pena, Burden y Richard, 2004), medio fondistas y fondistas españoles (Vega, Rivera y Ruiz, 2011) y en futbolistas (López-López, 2011) entre otros. Además, también se ha observado que cuanto mayor es la categoría deportiva en la que se participa, mayor es la puntuación que se obtiene en la personalidad resistente (Sheard y Golby, 2010; Thomas, Reeves, Agombar y Greenless, 2013).

Un mediador de la intensidad del ejercicio y el bienestar es el agotamiento (Hecimovich, Peffer y Harbaugh, 2014). En este sentido, se ha encontrado una correlación positiva entre la vitalidad subjetiva, el estado afectivo positivo y la calidad del sueño; siendo la percepción de

agotamiento una variable predictora de la intención de práctica futura (Amador, Montero, Beltrán-Carrillo, González-Cutre y Cervelló, 2017).

Trabajos como el de Prieto (2013), han demostrado que la aparición de lesiones de carácter grave o muy grave también se ha relacionado con un tipo de personalidad menos resistente.

Es importante conocer en mayor profundidad el proceso cognitivo que lleva a un profesional del deporte, a valorar una situación como estresante. En este sentido, Garcés de los Fayos (2004), indica que es el contexto que rodea la práctica deportiva cotidiana, la que determina la aparición del síndrome de quemado más que la profesionalidad del deportista.

Otros trabajos como el de García-Secades et al. (2014), siguiendo la teoría de la resiliencia en el deporte y rendimiento óptimo (Fletcher y Sarkar, 2012), indican que la evaluación positiva de un contexto adverso por parte de un deportista, gira entorno a una serie de factores como son: personalidad positiva, motivación, confianza, concentración y apoyo social.

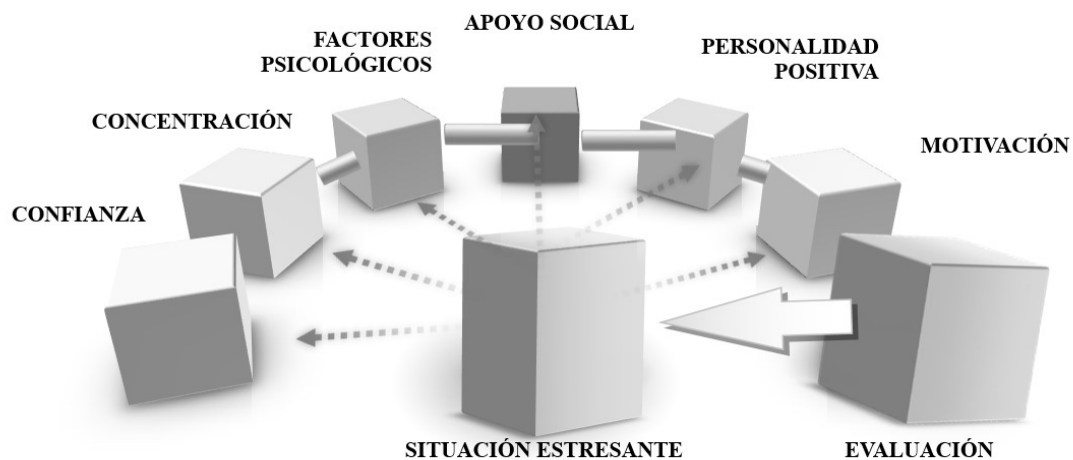


Figura 12: Teoría de la Resiliencia en el deporte y el rendimiento (Fletcher y Sarkar, 2012; García-Secades et al., 2014)

Autores como Goss (1994), también constatan el efecto modulador del estrés de la personalidad resistente observando en una muestra de nadadores, una relación inversa entre la personalidad resistente y la presencia de respuestas emocionales en épocas de sobreentrenamiento deportivo. De hecho, se han encontrado un aumento en los indicios de

negatividad cuando las personas renuncian a realizar ejercicio físico, independiente de su edad, sexo o nivel de condición física (Weinstein, Deuster y Kop, 2007).

La aplicación de programas de conciencia plena (mindfulness), ha mostrado mejoras significativas en la personalidad resistente de deportistas, en sus tres dimensiones y con una duración de al menos cinco meses (Franco, 2009). Y es que como señalan autores como Sagués (2015) los sujetos que presentan una alta personalidad resistente, poseen características peculiares como: la curiosidad, la capacidad para interpretar positivamente las situaciones de vida, la indagación, etc.; además de padecer menos estrés laboral (González, Pelegrín y Carballo, 2017).

Autores como Ponce-Carbajal, Tristán, Jaenes y Castillo (2017), tras analizar la relación entre el contexto del deportista y la personalidad resistente muestran que en aquellos que presentan una alta personalidad resistente, los factores más influyentes son ellos mismos y sus entrenadores, por delante de la influencia de la familia. Otros trabajos como el de Rezae, Ghaffari y Zolfalifan (2009), encontraron una relación positiva entre la personalidad resistente y la cohesión de equipo.

3.3.5. Herramientas de evaluación de la resistencia ocupacional

A la hora de hablar de herramientas para valorar la resistencia ocupacional o personalidad resistente, es importante mencionar que se han promovido diferentes intentos para medir el constructo (Funk, 1992, Kuo y Tsai, 1986; Peñacoba y Moreno-Jiménez, 1998).

Entre las herramientas más utilizadas para medir la resiliencia se encuentra la **Escala Breve de Resiliencia (Brief Resilient Doping Scale, BRCS)**, compuesta por cuatro ítems y con un nivel de consistencia calculado a través del alfa de Cronbach de entre 0.64 y 0.76. También presenta una buena estabilidad de re-test con 0.71 a las seis semanas (Sinclair y Wallson, 2004).

La **Escala de Resiliencia Disposicional (Dispositional Resilience Scale- DRS)**, está formada por 45 preguntas estructuradas en tres factores: compromiso, control y reto (Bartone, 2006).

Otra herramienta utilizada es la **Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (Wagnild y Young, 1993)**, que considera a este concepto como una característica de la personalidad positiva y asociada a cinco características: perseverancia ante la adversidad, aceptación de los acontecimientos, autoconfianza, propósito en la vida y constatación de que cada persona debe enfrentar las demandas del entorno. Se compone de 25 ítems que se agrupan en dos factores: competencia persona y aceptación de la vida personal.

Mencionar también la **Escala de Resiliencia Adolescente (Oshio, Nakaya, Kaneko y Nagamine, 2002)**, compuesta por 21 ítems agrupados en tres factores: regulación emocional, orientación futura positiva y búsqueda de la novedad.

Una de las escalas más completas es la de **Resiliencia de Jew, Green y Kroger (Jew, Green y Kroger, 1999)**, compuesta de 60 preguntas de 5 respuesta en escala Likert, y que trata de representar 12 habilidades y destrezas de las personas resistentes. No obstante, es preciso mencionar que la mayor parte de estas escalas se han desarrollado en base a modelos teóricos.

También en el ámbito deportivo se han elaborado herramientas para medir dicho aspecto. Así la **Escala de Personalidad Resistente en Maratonianos**, (Jaenes, Godoy y Román, 2008), se compone de 30 ítems, 10 para cada una de las dimensiones (control, compromiso y desafío). En cuanto a la consistencia interna señalar que la escala completa obtuvo un valor de 0.79 (0.71 dimensión compromiso, 0.59 dimensión control y 0.42 dimensión desafío).

Finalmente, destacar el **Cuestionario de Resistencia ocupacional** (Moreno, Rodríguez, Garrosa y Blanco, 2014), diseñado y validado para estudiar los componentes de esta

personalidad resistente. Respecto a la consistencia interna del mismo, señalar que los valores del alfa de Cronbach son de 0.86.

3.3.6. La gestión de la resistencia al cambio

En los últimos años, la labor docente podría considerarse una de las profesiones con mayor riesgo de sufrir estrés (García y Llorens, 2003; Gold y Roth, 1993).

Las exigencias que presenta el nuevo escenario educativo provocan un alto grado de descontento entre los docentes debido a las altas expectativas que se les exige y los insuficientes recursos personales y laborales con los que cuentan (Martínez y Salanova, 2004).

Autores como Lima y Lerrechea (2013), señalan que los docentes en la actualidad se sienten insatisfechos con sus resultados y con su hacer pedagógico.

Los primeros trabajos sobre el estrés psicosocial y su conexión con la salud fueron realizados por Holmes y Rahe (1967), los cuales diseñaron un cuestionario con eventos vitales. Más adelante, autores como Guillén (2001), señalaron entre las diferentes causas de estrés en el ámbito laboral podrían ser las siguientes: sentimientos experimentados respecto a la competencia personal, autonomía, identidad profesional, la ejecución de tareas repetitivas, rol ambiguo y conflictivo o malas relaciones con jefes, supervisores y compañeros.

La situación económica es también considerada otra fuente de estrés (Davis y Newstrom, 1996). En este sentido, las propuestas destinadas a reducir y prevenir la tensión laboral se han centrado en mejorar los ambientes de trabajo (Zeffane y McLoughlin, 2006), así como conocer los factores de personalidad para afrontar el cambio.

Es importante señalar que cada cambio organizacional es percibido por cada miembro de una forma diferente. El conocimiento de las diferencias individuales permitiría predecir la adaptación al mismo (Carr, 1994). Autores como Almentero, Padilla y Castaño (2003), definen el concepto *riesgo psicosocial*, como la interacción entre el medio ambiente, satisfacción laboral, condiciones de la organización y el propio trabajo en sí, por un lado; y por otro, las necesidades, capacidades del trabajador, situación personal fuera y dentro del trabajo.

Por *cambio organizacional* se entiende el conjunto de transformaciones que se producen en las diferentes dimensiones de las organizaciones, tanto de las condiciones del entorno como de los miembros que la componen (Acosta, 2002).

Concretamente Novoa (2000), desarrolla una clasificación de seis dimensiones para entender el concepto basadas en un continuo entre dos polos: a) cambios dentro del sistema, al sistema y de sistema b) pensamiento lineal-sistemático, c) continuidad-discontinuidad, d) carencia-oportunidad, e) adaptación-transformación y f) estructuras-fluidos.

La *resistencia al cambio* por parte de los trabajadores se basa en la percepción de amenaza contra sus necesidades de seguridad, interacción social, estatus o autoestima (Davis y Newstrom, 1996). En esta misma línea, Marina (1996, p. 213) señala que en el ámbito educativo “los cambios producen sorpresa, incluso miedo, porque gran parte de nuestra vida está organizada para preservar la continuidad. Las rutinas, contra las que tantas veces protestamos, garantizan cierta estabilidad en un mundo caótico.”

Así, King (2003) explica la *resistencia al cambio* desde tres niveles: individual, grupal y organizacional. En el nivel individual se encuadran los factores de personalidad que afectan a la intensidad de dicha resistencia tales como: locus de control, necesidad de alcanzar logros, actitudes, etc. En el nivel grupal, la resistencia al cambio se explicaría a través de los factores relativos a las relaciones, estructura o composición del grupo. Por último, desde el enfoque organizacional se tendrían en cuenta factores como: el clima, cultura, estructura o estrategia de la entidad.

Otros autores como Tejada (1998) destacan como origen de la resistencia al cambio en el ámbito educativo a las propias personas, al proceso educativo y al contexto social donde se desarrolla la enseñanza. Siguiendo a este mismo autor, el presente trabajo se encuadraría en el estudio de la resistencia al cambio organizacional a nivel individual de maestro de educación infantil y primaria.

En cuanto al bienestar subjetivo y la *resistencia psicológica* en empleados y desempleados, autores como Treviño y García (2012), encontraron que el apoyo social no presenta diferencias significativas en ambos grupos, pero sí en la resistencia psicológica (mayor en empleados). Además, en ambos grupos la resistencia y el apoyo social se relaciona causalmente con el bienestar subjetivo.

Trabajos como el de Whiteacre (2006), encontraron correlación entre la satisfacción laboral y el sentimiento de pertenencia a la entidad, con factores como: la motivación intrínseca, trabajo equipo, etc.

Una de las formas de abordaje del cambio es a través de la innovación, es decir impulsando los cambios y adoptando retos. En este sentido, un trabajo importante sobre una muestra de maestros de infantil y primaria es la tesis doctoral de Turrado (2016). En ella, se recoge que las principales reticencias a la innovación se encuentran en: la falta de compromiso de algunos miembros del centro educativo, el tiempo extra no recompensado que conlleva y la falta de continuidad en los proyectos. Por tanto, la experiencia laboral parece ser un escenario fundamental para que pueda generarse la innovación (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010). Así, no es extraño que los resultados obtenidos en este estudio sitúen a los docentes mayores de 50 años como los más innovadores. Concretamente, son las maestras mayores de 40 años, con al menos 6 años de antigüedad las que desarrollan acciones más innovadoras.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1. Metodología

4.1.1. Objetivos

El **objetivo general de este estudio** es estudiar los motivos, intención y práctica de actividad físico-deportiva, junto con la resistencia ocupacional o personalidad resistente y la satisfacción con la vida de docentes de Educación Infantil y Primaria en España.

Entre los **objetivos secundarios** se encuentran:

1. Conocer la práctica deportiva, el bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles.
2. Analizar la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles.
3. Estudiar los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida.
4. Descubrir los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles.
5. Investigar los motivos de práctica y actividad físico deportiva como mediadores de la personalidad resistente en maestros.

4.1.2. Diseño

Esta tesis doctoral se realiza bajo un enfoque cuantitativo y transversal, siguiendo una estrategia asociativa, en un estudio descriptivo, predictivo, e inferencial (Ato, López y Benavente, 2013). Es de tipo inferencial por cuanto se indaga sobre las diferencias que se producen en la satisfacción con la vida de la población estudiada a través de la situación sociodemográfica y laboral de los participantes, así como por el nivel de práctica, intención y motivos de práctica de actividad físico-deportiva. De igual modo, es de tipo predictivo con la finalidad de explorar la relación funcional entre la personalidad resistente y la satisfacción con la vida de los sujetos participantes en la presente tesis doctoral.

4.1.3. Hipótesis

La **hipótesis general** que se plantea en el estudio es que los maestros de Primaria e Infantil activos son aquellos que presentan una mayor satisfacción con la vida, los que más puntúan en los motivos de práctica de actividad físico-deportiva y presentan una mayor intención y práctica de la misma. Además, la resistencia y el desafío dentro de la personalidad resistente son los que mejor predicen en mayor porcentaje la satisfacción con la vida y los motivos y nivel de práctica, respectivamente.

Esta hipótesis general se concreta en las siguientes hipótesis secundarias:

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en la satisfacción con la vida de los maestros de Educación Infantil y Primaria en España respecto a todas variables estudiadas, y el perfil con mayor satisfacción con la vida es independiente de la práctica deportiva, especialidad o estado civil.

Hipótesis 2.

2.1. La variable resistencia de la personalidad resistente es la que más contribuye a la satisfacción con la vida de los maestros.

2.2. Los años de experiencia, el sexo y la especialidad son los factores que más diferencias significativas presentan con la resistencia ocupacional.

Hipótesis 3. Todos los motivos de práctica de actividad física predicen la intención de ser físicamente activos y en el especial la *diversión* que lo hace también sobre la satisfacción con la vida. Además, la intención de práctica correlaciona con la actividad física actual.

Hipótesis 4. Los maestros más activos físicamente son los que más puntúan en los motivos de práctica de actividad físico-deportiva, los cuales presentan diferencias significativas en el género, estado civil, edad, número de hijos, tipo de contrato, años de experiencia y especialidad docente.

Hipótesis 5. Los motivos de práctica tienen capacidad predictiva en la actividad física y esta última sobre la personalidad resistente.

4.1.4. Población y Muestra

La muestra estuvo compuesta por 649 maestros de Educación Infantil y Primaria en activo, suponiendo un 3.8% de error de muestro para un nivel de confianza del 95%.

En relación a las variables sociodemográficas utilizadas se encuadran en cuatro dimensiones: factores demográficos (edad, género, formación), contexto familiar (estado civil y número de hijos), entorno laboral (especialidad, años de experiencia, tipo de contrato, titularidad del centro educativo y tamaño población).

El 77.3% de los participantes eran mujeres (n=502) y el 22.7% eran hombres (n=147). El muestreo fue de tipo incidental con la participación de docentes de todas las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas de España.

En la tabla 2 se presentan las características de la muestra.

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra (Elaboración propia)

		Frecuencia	%
Sexo	Hombre	147	22.7
	Mujer	502	77.3
Edad	< 25 años	26	4,0
	26 - 40 años	412	63,5
	41 - 55 años	168	25.9
	> 55 años	43	6.6
Estado Civil	Soltero/a	217	33.4
	Separado/ divorciado	39	6.0
	Casado/en pareja	389	59.9
	Viudo/a	4	.6
Tipo de Centro	Público	465	71.6
	Concertado / Privado	184	28.4
Estatus Laboral	Funcionario (Adm. Pub)	238	36.7
	Interino (Adm. Pub)	210	32.4
	Cooperativista	9	1.4
	Contrato laboral (fijo/indefinido)	121	18.6
	Contrato temporal	71	10.9
Especialidad	Educación Infantil	179	27.6
	Educación Primaria	209	32.2
	Educación Musical	21	3.2
	Educación Física	84	12.9
	EE/ AL / PT	74	11.4
	Lengua extranjera	82	12.6
Formación	Diplomado - Licenciado - Grado	538	82.9
	Máster	103	15.9
	Doctorado	8	1.2
Experiencia	Menos de 5 años	216	33.3
	De 5 a 10 años	162	25.0
	Más de 10 años	271	41.8

4.1.5. Instrumentos de medida

La recogida de datos a través de la aplicación de los siguientes instrumentos que se mencionarán a continuación, se realizó a través de soporte online mediante la herramienta “Formularios de Google”, durante los meses de marzo y abril de 2016.

Dicho formulario se estructuró en seis apartados:

1. Datos sociodemográficos
2. Cuestionario ocupacional de resistencia (Moreno, Rodríguez, Garrosa y Blanco, 2014)
3. Escala de Satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).
4. Cuestionario de motivos de práctica de actividad física MPAM-R revisado (Moreno Murcia, Cervelló y Martínez, 2007),
5. Cuestionario adaptado de medida de intencionalidad para ser físicamente activo – MIFA (Moreno, Moreno y Cervelló, 2007)
6. Cuestionario del grado de práctica de actividad física actual- PACE (Martínez Gómez et al. 2009),

4.1.5.1. Cuestionario de resistencia ocupacional o personalidad resistente

El instrumento utilizado en este estudio para valorar la personalidad resistente es el Cuestionario de Resistencia ocupacional (Moreno, Rodríguez, Garrosa y Blanco, 2014).

Dicho instrumento mide la *personalidad resistente* a través de una serie de afirmaciones donde los sujetos deben puntuar cómo se valoran ante dichas situaciones. Dichos ítems se agrupan en base a tres tipos de dimensiones a la hora de abordar las demandas del contexto laboral: compromiso, control y desafío. El factor *control*, hace referencia a la capacidad de manejo e influencia sobre los acontecimientos y sus consecuencias que percibe el sujeto. El de *compromiso*, se refiere a la implicación con las personas y actividades, dando sentido a lo que se hace y no darse por vencido fácilmente a contextos estresantes. Y el de *desafío*, se trata de la percepción del contexto como una oportunidad de crecimiento.

La valoración del cuestionario se realiza a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones (1= Completamente en desacuerdo hasta 4= Completamente de acuerdo).

4.1.5.2. Escala de Satisfacción con la vida

Para la evaluación de la satisfacción vital de los sujetos consultados se utilizó la Escala de satisfacción vital traducida al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) procedentes de la versión inglesa (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

Los ítems que componen la Escala son: 1) *En la mayoría de los aspectos, mi vida es cercana a mi ideal*, 2) *Las condiciones de mi vida son excelentes* 3) *Estoy satisfecho con mi vida*, 4) *Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que he deseado en mi vida*, y 5) *Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada*.

Aunque en la versión original las respuestas oscilan entre 1 y 7, la versión en castellano la integran 5 ítems con valoración en escala tipo Likert de cinco opciones (1=total desacuerdo hasta 5=total acuerdo).

La consistencia interna de la escala SWLS en su versión inglesa medida a través del alpha de Cronbach fue de .87 (Diener, Emmons, Larsen y Griffin 1985), mientras que en su versión en castellano fue de .82 (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). En este estudio la fiabilidad obtuvo un valor de .87 en el coeficiente de alpha de Cronbach.

4.1.5.3. Escala de medida de los motivos para la actividad física-revisada.

La escala de Motivos para la práctica de actividad física fue diseñada por (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, y Sheldon, 1997), siendo adaptada, revisada y validada al contexto español (Moreno, Cervelló, y Martínez, 2007). Según estos últimos autores, resulta un factor clave en el estudio de la motivación, estudiar las razones por las que unas personas eligen, permanecen o abandonan una actividad físico-deportiva. Para este estudio se utilizaron los 28 ítems, validados por Moreno et al. (2007), que se agrupaban en cinco factores: *disfrute*, *apariencia*, *social*, *competencia* y *fitness*, que fueron contestados en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. En cuanto a la consistencia interna de la escala validada por Moreno et al. (2007), calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach, señalar los diferentes valores según los factores: *disfrute* (.84), *apariencia* (.87), *social* (.81), *fitness* (.80) y *competencia* (.85).

4.1.5.4. Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo.

Esta escala, creada por Hein, Müür, y Koka (2004), miden la intención del sujeto de ser físicamente activo, *Intention to be Physically Active*. La escala fue adaptada al castellano para escolares (Moreno, Moreno, y Cervelló, 2007). Para este estudio se utilizó una versión en la que se adaptaron algunos ítems para estudiar una población de maestros (Blázquez, León-Mejía, y Feu, 2015). La escala está compuesta por cinco ítems que se contestan en una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. Respecto a la fiabilidad, señalar el valor de alpha de Cronbach .91.

4.1.5.5. Medida del grado de práctica actividad física.

Para medir esta variable se ha empleado el cuestionario PACE, *Physician-based Assessment and Counselling for Exercise* (Martínez-Gómez et al., 2009). Este cuestionario valora, con dos preguntas, cuántos días en la última semana y en una semana habitual, se realiza al menos, 60 minutos de actividad física en una muestra de adolescentes. La validación de este instrumento mostró una correlación $r = 0.40$ ($r = 0.42$ y 0.32 para hombres y mujeres respectivamente), así como un coeficiente de correlación intraclase (CCI) de 0.77 . El instrumento se ha utilizado en otros estudios con adultos (Blázquez et al., 2015; Rodríguez-Larrubia, Aguilar, y Pérez, 2011).

4.1.6. Análisis estadístico

Se ha realizado un estudio de tipo descriptivo, relacional, inferencial y predictivo. Los análisis realizados se distribuyen en cinco estudios para facilitar la organización de los objetivos de los objetivos y de los análisis estadísticos.

Sin embargo, en función de la naturaleza de las variables y la idoneidad de los datos para realizar pruebas paramétricas o no paramétricas, se utilizaron diferentes estadísticos. Con esta finalidad, se realizó un estudio de la normalidad de los datos (prueba de Kolomogorov-Smirnov de una muestra), de igualdad de varianzas (prueba de Levene) y de aleatoridad de la muestra (prueba de rachas).

En todos los análisis inferenciales se calculó el tamaño del efecto en las variables contrastadas (Borenstein, 2009). El cálculo del *tamaño del efecto* se realizó a través de la *d* de Cohen (*d*), siguiéndose los rangos establecidos por Cohen (1988): $< .000$ (adverso), $.000 - .199$ (ningún efecto), $.200 - .499$ (pequeño), $.500 - .799$ (intermedio) y $.800 - \geq 1.000$ (alto).

Los análisis se realizaron con el software estadístico IBM SPSS para Windows versión 21 (Armonk, NY: IBM Corp.).

Estudio 1, sobre la práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles

La muestra se caracterizó a través de un análisis descriptivo, empleando la media y la desviación típica. Para realizar el análisis inferencial se consideró la igualdad de varianzas de las variables analizadas, utilizándose las pruebas *t* y Anova de un factor para determinar las diferencias entre grupos cuando eran iguales y la prueba *h* de Kruskal Wallis cuando no se asumió la igualdad de varianzas (Field, 2009). Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 21). Se calculó el tamaño del efecto en las variables contrastadas (Borenstein, 2009). Finalmente, a través de un árbol de clasificación se creó un modelo predictivo que permite representar gráficamente la clasificación y segmentación de las relaciones entre variables (Castro y Lizasoain, 2012). Se utilizó el algoritmo CTR, con una validación cruzada, con un mínimo de casos en el nodo filial de 75 y un mínimo de casos en el nodo parental de 35.

Estudio 2, sobre la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles

La muestra se caracterizó a través de un análisis descriptivo, empleando la media y la desviación típica. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) de la escala de Resistencia ocupacional. Para el AFC se empleó el método de estimación de

mínimos cuadrados no ponderados, ya que el análisis se empleó con una escala tipo Likert y no asumen una distribución normal (Brown, 2006; Kline, 2005; Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García, y Mendez, 2015). Además, algunos ítems tenían valores no aceptables de curtosis y asimetría. Siguiendo las recomendaciones de Kline (1998) se usaron varios índices para evaluar la bondad de ajuste del modelo. Para ello se utilizó el paquete estadístico AMOS.

Para el análisis inferencial al no cumplirse el supuesto de normalidad se empleó la prueba U de Mann Whitney y la prueba h de Kruskal Wallis cuando no se asumió la igualdad de varianzas (Field, 2009). Se calculó el tamaño del efecto en las variables contrastadas (Borenstein, 2009).

Estudio 3, sobre los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida

Se realizó un análisis factorial confirmatorio del cuestionario MPAM-R a través del método de estimación de máxima de verosimilitud. Para ello se valoró la normalidad univariada y multivariada de los ítems. Se empleó una técnica de muestro para valorar la desviación de los modelos en el caso de no existir normalidad multivariada (Byrne, 2010). Para valorar los modelos analizados se utilizaron varios índices de ajuste: χ^2/gl , Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA); más su intervalo de confianza (IC) al 90%, y *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMS). Se emplearon diferentes criterios a la hora de valorar los índices de ajuste. El primero de ellos fue el índice χ^2/gl (Jöreskog y Sörbom, 1993), teniendo en cuenta que el estadístico χ^2 es sensible al tamaño muestral, considerándose aceptables valores <5 y adecuados valores <3 (Bentler, 1989). Se consideraron buenos valores de índices de ajuste aquellos superiores o cercanos a 0.95 para de CFI e IFI, valores superiores o iguales para AGFI, y valores inferiores o muy próximos a 0.06 y 0.08 para RMSEA y SRMR respectivamente (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2006). Se analizó la fiabilidad de los ítems de cada subescala a través del coeficiente del alpha de Crombach (Nunnally y Bernstein, 1994).

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo y correlacional de las variables empleadas y una regresión lineal múltiple por el método de pasos sucesivos, para predecir la actividad física actual en relación con los motivos de práctica y la intención de ser físicamente activo en función de los motivos de práctica y de la actividad física realizada en la actualidad. También se aplicó un modelo de regresión para predecir la satisfacción con la

vida, en función de los motivos de práctica y la práctica realizada en la actualidad. Se empleó el paquete estadístico SPSS versión 23.0.

Estudio 4, sobre los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles

Inicialmente se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) del cuestionario MPAM-R a través del método de estimación de máxima de verosimilitud. Para ello, se valoró la normalidad univariada y multivariada de los ítems. Se empleó una técnica de muestreo para valorar la desviación de los modelos en el caso de no existir normalidad multivariada (Byrne, 2010). Para valorar los modelos analizados se utilizaron varios índices de ajuste: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) con su intervalo de confianza (IC) al 90%, Incremental Fit Index (IFI), X^2/df , Comparative Fit Index (CFI) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMS). Se analizó la fiabilidad de los ítems de cada subescala a través del coeficiente del alpha de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1994).

Seguidamente se realizó un análisis descriptivo, incluyendo la media, desviación típica, asimetría y curtosis de las variables. A continuación, se realizó un análisis inferencial de cada factor de la escala MPAM-R en función del grado de actividad física, activo e inactivo, de las características sociodemográficas y las condiciones laborales de los maestros. A través la asimetría y la curtosis, se valoró la normalidad de los datos (Bollen y Long, 1994), mientras que con la Prueba de Levene se valoró la igualdad de varianza. En el caso de no cumplirse el supuesto de normalidad y de igualdad de varianza se emplearon pruebas no paramétricas, Prueba h de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney. Como pruebas paramétricas se emplearon las pruebas ANOVA de un factor y la prueba t de Student. Para las comparaciones múltiples entre grupos, en la prueba ANOVA de un factor, se empleó la prueba de Bonferroni. En el caso de las pruebas no paramétricas, las comparaciones por parejas se realizaron a través de la prueba U de Mann Whitney aplicando la corrección de Bonferroni. Se calculó el tamaño del efecto de todos los análisis inferenciales (Cohen, 1988).

Estudio 5, sobre los motivos de práctica y actividad físico-deportiva como mediadores de personalidad resistente en maestros.

Inicialmente se analizaron las propiedades psicométricas de las escalas MPAM-R y la escala de resistencia laboral a través de un AFC y un análisis de la fiabilidad de los ítems de cada subescala a través del coeficiente del alpha de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1994).

Se calcularon los descriptivos de las variables empleadas, y se realizó un análisis correlacional en el que se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, para las variables con una distribución normal, y el coeficiente de correlación de Spearman para las que no tenían una distribución normal.

A continuación, se aplicaron dos modelos de ecuaciones estructurales (SEM) donde se comprobaron las hipótesis planteadas. Al no cumplirse la normalidad univariada y multivariada, se decidió emplear el método de mínimos cuadrados ponderados (ULS) (Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García, y Mendez, 2015). Se estudiaron varios índices de ajuste para aceptar o rechazar un modelo (Hu y Bentler, 1999). Los estadísticos de bondad de ajuste son: la Razón Chi-cuadrado / grados de libertad (X^2/df), donde valores por debajo de 5 son aceptables y por debajo de 2 son indicadores de muy buen ajuste (Hu y Bentler, 1999); el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI); donde valores $\geq .95$ son adecuados; y finalmente se analizó también la Raíz Cuadrada del Residual (RMR) y Raíz Cuadrada Estandarizada del Residual (SRM), donde valores $< .05$ son adecuados y entre .05 y .08, se consideran razonables (Ruiz et al., 2010).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

5.1. Resultados sobre la práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles

El análisis de la matriz de correlaciones mostró que los cinco ítems de la escala eran apropiados para realizar un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett= 1654.30; $p<.001$) indicó que los cinco ítems de la Escala SWLS no eran independientes. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= ,86) señaló que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados. El «scree test» de Cattell evidenció que el modelo tenía solo un factor. El factor explicaba un 67.46% de la varianza. Los pesos factoriales oscilaban entre .76 y .88. El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste para el índice de bondad de ajuste (GFI=.998; AGFI=.994; RMR=.023; SRMR=.029; NFI=.996; RFI=.992). La fiabilidad de la escala, calculada a través del coeficiente alpha de Crombach .87, fue buena.

La media de las puntuaciones de la escala fue de $3.81 \pm .716$. En la tabla 3 se presenta el análisis descriptivo e inferencial de la media de puntuaciones de la escala de satisfacción con la vida, respecto a las variables sociodemográficas y contexto profesional. Los resultados indican que existen diferencias significativas en función del sexo ($t = -2.520$; $p < .01$; $d = .239$), teniendo en cuenta que los grupos tienen diferente tamaño de muestra. En cuanto al estado civil, los descriptivos indican que ser viudo/a implica tener una menor satisfacción con la vida. También se realizó un estudio inferencial sin tener en cuenta el grupo viudo/a por ser muy pequeño ($n=4$), a través de una prueba no paramétrica al no cumplirse el supuesto de homocedasticidad. Los resultados indican que hay diferencias significativas entre los tres grupos analizados ($X^2 = 27.302$; $gl=2$; $p < .01$; $d = .405$). Las pruebas de comparaciones múltiples realizadas para el estado civil, indican que existen diferencias significativas entre los docentes que están casados o viven en pareja (rango promedio = 352.56) y los docentes separados, divorciados ($X^2 = -116.751$; $p < .01$; rango promedio = 235.81) y los que están solteros ($X^2 = -66.877$; $p < .01$; rango promedio = 285.81). No se encontraron diferencias en función de la edad, el número de hijos, el tamaño de la población de residencia y el nivel formativo del maestro ($p > .05$).

Tabla 3. Análisis descriptivo e inferencia de la escala SLWS en función del sexo, edad, estado civil, número de hijos y formación.

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>Levene</i>		<i>T Student</i>		<i>Anova de un factor</i>				<i>d</i>
				<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>gl¹</i>	<i>gl²</i>	
Sexo				.085	.771	-2.520	.012					.239
Mujer	502	3.7	.72									
Hombre	147	3.94	.68									
Edad				.895	.443			.901	.441	3	645	.127
< 25 años	26	4.01	.598									
26 - 40 años	412	3.80	.736									
41 - 55 años	168	3.83	.702									
> 55 años	43	3.75	.634									
Tamaño localidad de residencia				1.60	.205	-1.158	.247					.098
< 20000	170	3.76	.753									
>20000	479	3.83	.702									
Estado civil				4.121	.017							-
Soltero/a	217	3.65	.766									
Separado/ divorciado	39	3.49	.703									
Casado/en pareja	389	3.94	.659									
Viudo/a	4	3.20	.632									
Hijos												
Sin hijos	347	3.76	.747	2.047	.130			2.764	.064	2	646	.180
1-2 hijos	266	3.88	.672									
3 o más hijos	36	3.91	.694									
Formación				1.832	.176	-1.219	.223					.14
Diplomado – Grado	538	3.79	.723									
Postgrado	111	3.89	.681									

Se analizó la satisfacción con la vida en función de la situación profesional y la especialidad de los docentes. No se encontraron diferencias significativas con la titularidad del centro, público y concertado y/o privado ($t=-165$; $p>.05$; $d=.014$). Los docentes cooperativistas, los funcionarios de la administración pública y los contratados de tipo laboral fijo presentan las medias más altas de satisfacción con la vida. Se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida en función de la relación contractual recogido en la variable estatus laboral ($F= 6,259$; $p<.01$; $d=.392$). Las puntuaciones más altas en función de la especialidad fueron las de los maestros de Educación Física y los maestros de

Educación Primaria. También se entraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida en función de la especialidad ($F= 3.016$; $p<.01$; $d=.327$). No se encontraron diferencias en función de la experiencia como docentes ($p>.05$).

Tabla 4. Análisis descriptivo e inferencial de escala SLWS en función estatus laboral y especialidad del maestro.

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>Levene</i>		<i>T Student</i>		<i>Anova de un factor</i>				
				<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>gl¹</i>	<i>gl²</i>	<i>d</i>
Titularidad				1.167	.281	-.165	.869					.014
Público	465	3.81	.706									
Concertado /Privado	184	3.82	.744									
Estatus Laboral				1.391	.235			6.259	.000	4	644	.392
Funcionario (Admón. Pública)	238	3.92	.662									
Interino (Admón. Pública)	210	3.68	.732									
Cooperativista	9	4.38	.777									
Contrato laboral fijo/indefinido	121	3.88	.688									
Contrato temporal	71	3.63	.778									
Especialidad				1.263	.278			3.016	.011	5	643	.327
Educación Infantil	179	3.80	.752									
Educación Primaria	209	3.88	.649									
Educación Musical	21	3.70	.869									
Educación Física	84	3.92	.717									
EE/ AL / PT	74	3.54	.785									
Lengua extranjera	82	3.81	.644									
Experiencia				1.534	.217			2.908	.055	2	646	.201
Menos de 5 años	216	3.72	.706									
De 5 a 10 años	162	3.89	.773									
Más de 10 años	271	3.84	.683									

Las pruebas post-hoc determinaron que existen diferencias significativas entre los interinos de la administración pública y los que tienen un contrato temporal con los funcionarios y los cooperativistas ($p<.05$). Los maestros que ejercen en las especialidades de educación especial, audición y lenguaje y pedagogía terapéutica presentan una satisfacción con la vida menor que los de las especialidades de educación primaria y educación física ($p<.05$).

Tabla 5. Puertas post-hoc para el estatus laboral.

(I) Estatus laboral	(J) Estatus laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Interino (Admón. Pública)	Funcionario (Admón. Pública)	-.24521*	.06673	.002	-.4278	-.0627
	Cooperativista	-.69778*	.23994	.031	-1.3541	-.0414
Contrato temporal	Funcionario (Admón. Pública)	-.29422*	.09532	.018	-.5550	-.0335
	Cooperativista	-.74679*	.24940	.024	-1.4290	-.0645
EE/ AL / PT	Educación Primaria	-.33889*	.09614	.006	-.6137	-.0641
	Educación Física	-.37851*	.11331	.011	-.7024	-.0546

* $p < .05$

El nivel de actividad física se midió con el cuestionario PACE, que obtuvo una alta fiabilidad ($\alpha=.95$), a partir de su puntuación final se clasificó a los maestros en físicamente activos (12.5%, $n=81$) e inactivos (87.5%, $n=568$). Seguidamente se realizó un análisis inferencial en la puntuación de la escala de satisfacción con la vida en función de la actividad física de los maestros. Los docentes activos presentan puntuaciones significativamente más elevadas ($t=-3.67$; $p<.001$; $d=.436$) con la satisfacción con la vida ($M= 4.08 \pm .66$) que los inactivos ($M= 3.77 \pm .72$), con un tamaño del efecto intermedio.

A continuación, se realizó un árbol de clasificación por el método CTR, utilizando como variable dependiente la puntuación total obtenida en la escala de satisfacción, SWLS, y como variables independientes el resto de variables empleadas en este estudio. El modelo obtenido explica el 88.98% de la varianza, con un valor de estimación del riesgo de 11.41. El mayor valor pronosticado para la satisfacción con la vida se produjo en el nodo 8, maestros que viven en pareja (nodo 1), de la especialidad de Educación extranjera, Educación física, Educación primaria, infantil (nodo 3), que fueron clasificados como activos (nodo 8). El valor menor de la satisfacción con la vida fue pronosticado en el nodo 9, que corresponde a personas que no viven en pareja (nodo 2), contratados temporales o interinos (nodo 5), de las especialidades de Educación primaria e infantil, EE, AL y PT (nodo 9).

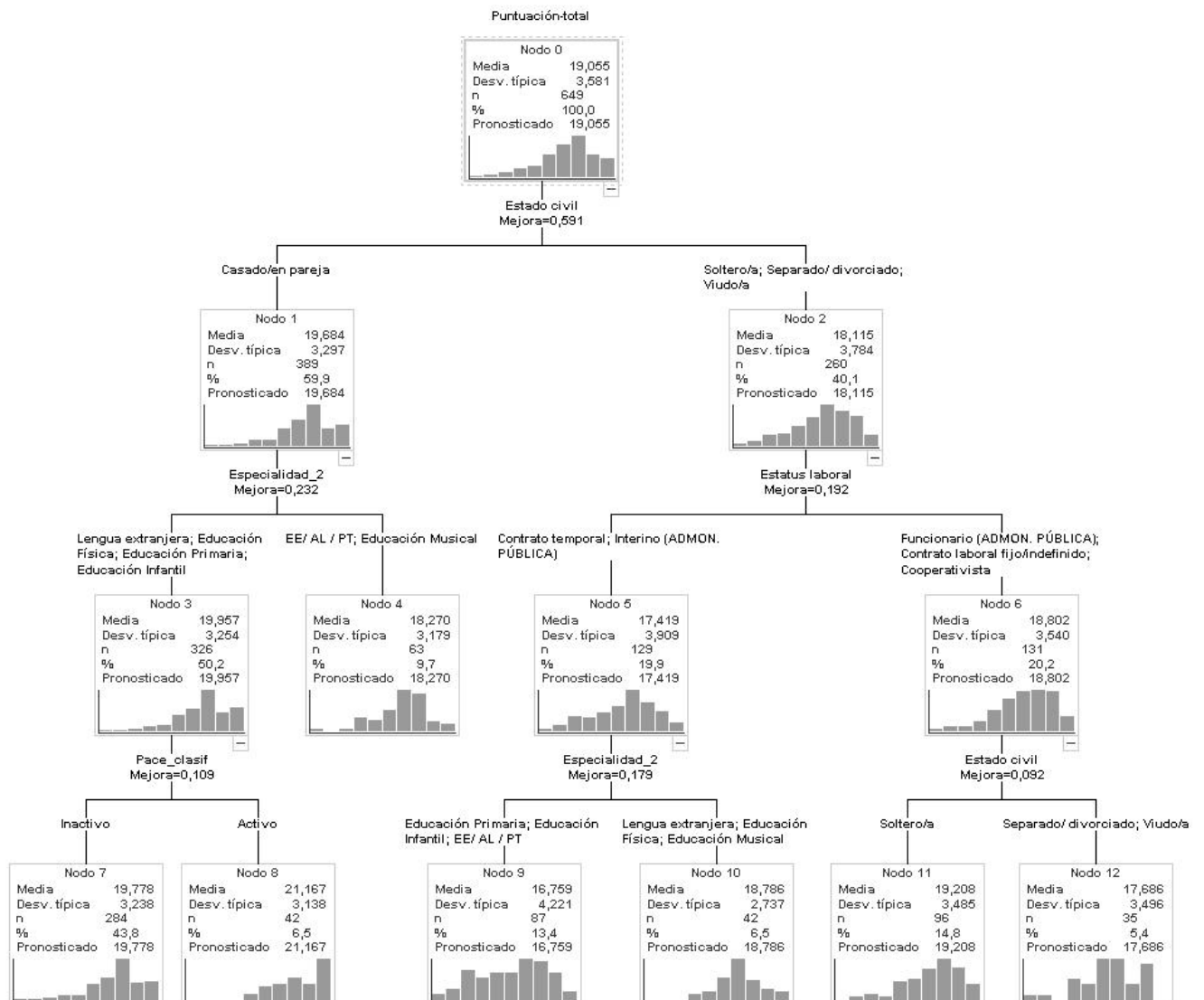


Figura 13. Árbol de clasificación realizado mediante el algoritmo CTR para la satisfacción con la vida.

5.2. Resultados sobre la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles

En la tabla 6 se observa que la curtosis y asimetría de los ítems 1, 5 y 7 es alta y que todos los ítems no cumplen el supuesto de normalidad univariada ($p < .05$) y que la curtosis multivariada indica que no se cumple la normalidad multivariante (Curtosis Multivariate = 85,331; $c.r. = 51,352$).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de respuestas sobre personalidad resistente en maestros

	M	D.t.	As.		K		Z de K-S	p
			Est.	E.T.	Est.	E.T.		
1. Me implico seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas.	3.84	.434	-3.316	.096	14.125	.192	12.791	.000
2. Aun cuando suponga mayor esfuerzo, opto por los trabajos que suponen para mí una experiencia nueva.	3.56	.579	-1.086	.096	.952	.192	9.633	.000
3. Hago todo lo que puedo para asegurarme el control de los resultados de mi trabajo.	3.58	.567	-1.112	.096	1.093	.192	9.810	.000
4. Considero que el trabajo que realizo es de valor para la sociedad y no me importa dedicarle todos mis esfuerzos.	3.73	.531	-2.133	.096	5.307	.192	11.653	.000
5. En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos.	3.52	.608	-.978	.096	.354	.192	9.272	.000
6. Las cosas solo se consiguen a partir del esfuerzo personal.	3.46	.693	-1.156	.096	.967	.192	8.768	.000
7. Me preocupo y me identifico con mi trabajo.	3.84	.428	-3.238	.096	13.180	.192	12.850	.000
8. En mi trabajo me atraen aquellas tareas y situaciones que implican un desafío personal.	3.47	.606	-.732	.096	-.212	.192	8.608	.000
9. El control de las situaciones es lo único que garantiza el éxito.	3.01	.731	-.324	.096	-.255	.192	6.957	.000
10. Mi trabajo cotidiano me satisface y hace que me dedique totalmente a él.	3.49	.641	-1.067	.096	.820	.192	8.941	.000
11. En la medida que puedo trato de tener nuevas experiencias en mi trabajo cotidiano.	3.55	.607	-1.239	.096	1.688	.192	9.428	.000
12. Las cosas salen bien cuando las preparas a conciencia.	3.30	.681	-.605	.096	-.120	.192	6.802	.000
13. Dentro de lo posible busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente de trabajo.	3.44	.608	-.709	.096	.187	.192	8.077	.000
14. Mis propias ilusiones son las que hacen que siga adelante con la realización de mi actividad.	3.51	.658	-1.301	.096	1.672	.192	9.166	.000
15. Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados.	3.20	.703	-.507	.096	-.107	.192	6.581	.000

El análisis de la matriz de correlaciones mostró que los quince ítems de la escala eran apropiados para realizar un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 3294.73$; $gl = 105$; $p < .001$), indicó que los ítems de la escala *Resistencia ocupacional* no eran independientes. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = .89$, indicó que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados. El scree test de Cattell mostró que el modelo tenía tres factores que explicaban un 55.67% de la varianza. Se observó que el ítem 3 (del factor control) saturaba en el factor *compromiso* por lo que se decidió eliminarlo. En un segundo análisis la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 3064.43$; $gl = 91$; $p < .001$), también mostró que los ítems de la escala

resistencia ocupacional no eran independientes. De igual modo el coeficiente de KMO= .88 indicó que las correlaciones entre parejas de ítems pueden explicarse por los restantes ítems seleccionados. El scree test de Cattell mostró que el modelo tenía tres factores que explicaban un 57.33% de la varianza, algo mayor que en la primera prueba. Los pesos factoriales oscilaban entre .51 y .80. El AFC, sin el ítem 3, mostró un ajuste adecuado (GFI=.987; AGFI=.981; RMR=.017; SRMR=.047; NFI=.976; RFI=.970).

La fiabilidad de la escala *Resistencia*, calculada a través del coeficiente alpha de Crombach, obtuvo un índice de fiabilidad bueno, $\alpha=.85$. El factor *Desafío* obtuvo una fiabilidad de .82, el factor *Control* .72 y el factor *Compromiso* .78.

Señalar que las variables de la escala resistencia ocupacional no cumplen el supuesto de normalidad y que los factores están correlacionados. Las puntuaciones más altas se observan en la escala *compromiso*, seguido de *desafío*.

Tabla 7. Descriptivos y análisis correlacional de los factores de la escala de resistencia ocupacional.

	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>As.</i>		<i>k</i>		<i>Z de K-S</i>	<i>p</i>	<i>rs</i>		
			<i>Est.</i>	<i>E.T.</i>	<i>Est.</i>	<i>E.T.</i>			Desafío	Compromiso	Control
Desafío	3.509	.461	-1.102	.096	1.741	.192	3.995	.000	1.000		
Compromiso	3.682	.400	-2.599	.096	11.114	.192	5.479	.000	.472**	1.000	
Control	3.241	.516	-.556	.096	.297	.192	2.973	.000	.268**	.424**	1.000
Resistencia	3.478	.363	-1.530	.096	5.279	.192	2.225	.000	.776**	.737**	.741**

** $p>.01$

También se realizó un análisis de las puntuaciones obtenidas para cada factor en función de las variables sociodemográficas. A través de la prueba U de Mann Whitney se encontraron diferencias significativas en el sexo para las variables *control* ($U=33016.50$; $p=.49$; $d=.153$), *desafío* ($U=33007.00$; $p=.48$; $d=.153$) y *compromiso* ($U=31644.00$; $p=.007$; $d=.207$) y *resistencia* ($U=30476.50$; $p=.001$; $d=.254$); las mujeres presentan una mayor puntuación en las tres dimensiones de la escala de resistencia ocupacional, (véase tabla 11). No se encontraron diferencias significativas en el cuestionario de resistencia ocupacional en función de la edad, el estado civil, el tamaño de la población de residencia, el número de hijos y la formación ($p>.05$).

Posteriormente, se pasó a realizar el análisis respecto a las variables de tipo laboral. Así, el análisis de la resistencia ocupacional realizado a través de la prueba U de Mann Whitney mostró diferencias significativas en la variable *control* en función del tipo de centro ($U=38003.50$; $p=.025$; $d=.175$). En cuanto al estatus laboral, la prueba H de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas en la variable control ($X^2=9.924$; $gl= 4$; $p=.042$; $d=0.193$)

pero no se pudieron determinar diferencias entre los grupos. No se encontraron diferencias en función de la especialidad y años de experiencia profesional ($p>.05$).

Tabla 8. Análisis de diferencias en función del sexo sobre las variables de la personalidad resistente.

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Control	Mujer	502	3.262	.516	332.73	33016.50	.49	.153
	Hombre	147	3.172	.512	298.60			
Desafío	Mujer	502	3.521	.471	332.75	33007.00	.48	.153
	Hombre	147	3.467	.422	298.54			
Compromiso	Mujer	502	3.699	.404	335.46	31644.00	.007	.207
	Hombre	147	3.626	.381	289.27			
Resistencia	Mujer	502	3.494	.374	337.79	30476.50	.001	.254
	Hombre	147	3.421	.318	281.32			

En la variable *compromiso*, la prueba H de Kruskal Wallis indicó que existían diferencias significativas en función de la especialidad ($X^2=15.443$; $gl= 5$; $p=.009$; $d=.257$); no observándose diferencias en función del resto de variables ($p>.05$). Las comparaciones entre grupos realizadas a través de la prueba U de Mann Whitney presentó diferencias significativas entre los profesores de EE/ AL / PT y educación Infantil ($U= 4963.50$; $p=.001$; $d=.402$). Los maestros de educación infantil presentan la puntuación más alta mientras que los de educación musical y EE/ AL / PT la más baja (Tabla 9).

En cuanto a la variable *desafío*, la prueba H de Kruskal Wallis indicó que existían diferencias significativas en función de los años de experiencia profesional ($X^2=6.278$; $gl=2$; $p=.043$; $d=.163$), no pudiendo determinarse las diferencias entre grupos ($p>.017$). Los profesores con una experiencia entre 5 y 10 años son los que presentan la mayor puntuación. No existen diferencias en función del tipo de centro, el estatus profesional y la especialidad ($p>.05$).

En la medida de *resistencia* no se encontraron diferencias significativas en el tipo de centro y el estatus profesional. La prueba H de Kruskal Wallis indicó que había diferencias en la resistencia en función de la especialidad ($X^2=16.317$; $gl= 5$; $p=.006$; $d=.268$). Las comparaciones entre grupos se realizaron a través de la prueba U de Mann Whitney. Los maestros de educación infantil presentan puntuaciones más altas que los maestros de Educación especial, Audición y lenguaje y Pedagogía terapéutica ($U= 4807.50$; $p=.001$; $d=.441$). También se encontraron diferencias en la experiencia profesional ($X^2=6.564$; $gl= 2$; $p=.038$; $d=.169$), donde los maestros de entre cinco y diez años de experiencia presentaban

puntuaciones más elevadas que los que tienen menos de cinco años de experiencia ($U=15029.00$; $p=.016$; $d=.243$).

Tabla 9. Análisis inferencial de la escala de resistencia ocupacional en función del estatus laboral y la especialidad de los maestros.

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>U</i>	<i>X²</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Control</i>										
Tipo centro	Público	465	3.497	.464	314.73	38003.50			.025	.175
	Concertado / Privado	184	3.539	.451	350.96					
Estatus	Funcionario (Admón. Pública)	238	3.190	.526	308.58		9.924	4	.042	.193
	Interino (Admón. Pública)	210	3.212	.533	313.20					
	Cooperativista	9	3.472	.341	409.50					
	Contrato laboral fijo / indefinido	121	3.472	.341	361.73					
	Contrato temporal	71	3.347	.495	341.65					
<i>Compromiso</i>										
Especialidad	Educación Infantil	179	3.722	.438	354.80		15.443	5	.009	.257
	Educación Primaria	209	3.697	.402	332.83					
	Educación Musical	21	3.600	.369	269.83					
	Educación Física	84	3.709	.328	329.70					
	EE/ AL / PT	74	3.603	.359	272.74					
	Lengua extranjera	82	3.624	.413	296.46					
<i>Desafío</i>										
Experiencia	Menos de 5 años	216	3.492	.438	313.23		6.278	2	.043	.163
	De 5 a 10 años	162	3.575	.454	356.44					
	Más de 10 años	271	3.483	.479	315.58					
<i>Resistencia</i>										
Especialidad	Educación Infantil	179	3.525	.379	357.38		16.317	5	.006	.268
	Educación Primaria	209	3.501	.364	336.81					
	Educación Musical	21	3.454	.363	309.07					
	Educación Física	84	3.474	.309	315.28					
	EE/ AL / PT	74	3.387	.328	267.87					
	Lengua extranjera	82	3.406	.388	289.80					
Experiencia	Menos de 5 años	216	3.456	.357	310.58		6.564	2	.038	.169
	De 5 a 10 años	162	3.539	.341	357.31					
	Más de 10 años	271	3.458	.377	317.18					

La variable satisfacción con la vida obtenida con la escala SWLS mostró una fiabilidad con un $\alpha=.87$. El AFC mostró un ajuste adecuado ($GFI=.998$; $AGFI=.984$; $RMR=.023$; $SRMR=.028$; $NFI=.996$; $RFI=.992$).

El coeficiente de correlación de Spearman muestra que las variables relacionadas con la resistencia ocupacional, *Control* ($r_s=.142$; $p<.01$), *Desafío* ($r_s=.283$; $p<.01$), *Compromiso* ($r_s=.305$; $p<.01$), *Resistencia* ($r_s=.289$; $p<.01$) correlacionan positivamente con la satisfacción

con la vida. Se analizó la posibilidad de predecir el grado de satisfacción con la vida a través de las variables de la resistencia ocupacional. El modelo obtenido explica un 11.3% de la varianza. La variable resistencia es la que más contribuye a estar satisfecho con la vida. La variable control aparece con sentido negativo ($\beta = -1.51$), indicando que cuanto más control hay menor será el incremento de la satisfacción.

Tabla 10. Regresión múltiple resistencia ocupacional y satisfacción con la vida

<i>Variable</i>	<i>Variables</i>	β	β Est.	R^2	ΔR^2	t	F	T	FIV	$D-W$
<i>Dependiente</i>	<i>Predictoras</i>									
SLWS	Constante	7.483				5.767**				2.02
	Resistencia	4.731	.480	.116	.113	8.218**	42.415**	.40	2.49	
	Control	-1.506	-.217			-3.719**		.40	2.49	

5.3. Resultados sobre los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) a partir de la estructura teórica del cuestionario MPAM-R para la población objeto de estudio. En la tabla 11 se presentan los resultados de los descriptivos de los ítems del cuestionario MPAM-R. Los datos de asimetría y curtosis muestran que las variables siguen una distribución normal univariada, los valores de asimetría y curtosis de todos los ítems fueron inferiores a $|1.96|$ (Byrne, 2010; Finney y DiStefano, 2006).

En un primer AFC del cuestionario MPAM-R se analizó la estructura del modelo formado por cinco factores y veintiocho ítems (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007), revelando unos índices de ajuste mejorables: $X^2/gl=5.91$; CFI = 0.92; IFI = 0.90; RMSEA = 0.087 (IC 90% = .083 - .091); SRMR = 0.069.

Para detectar los posibles ítems que presentan dificultades en el modelo se analizaron los índices de modificación y los residuos estandarizados del AFC (Jöreskog y Sörbom, 1993). Los valores de los índices de modificación sugirieron la necesidad de eliminar seis ítems (1, 10, 12, 18, 22, 24, 27). Por otro lado, al no cumplirse el supuesto de normalidad de multivariada, se realizó un análisis por método de máxima verosimilitud con el procedimiento de remuestreo, bootstrap (1000 muestras) con un intervalo del 95% (Byrne, 2010). Estos resultados indicaron que no se existían diferencias entre ambos análisis, por lo que se tomaron los estimadores hallados en el análisis de la muestra original. El nuevo modelo mejoró con respecto al anterior, véase el índice AIC=624.11, quedando patente en los nuevos índices de ajuste que mejoraron significativamente, $X^2/gl=2.937$; CFI = .972; GFI=.931; NFI = 0.959; RMSEA = 0.055 (IC 90% = .049 - .060); SRMR = 0.042.

En el cuestionario MIFA se obtuvo unos valores de asimetría y curtosis inferiores a $|1.96|$, indicando una adecuada normalidad univariada, y valores adecuados de normalidad multivariada (kurtosis multivariante= 6.45). El segundo modelo presentado para el cuestionario MPAM-R presenta unos valores adecuados, $X^2/gl=1.088$; CFI = 1.000; GFI=.998; NFI = 0.998; RMSEA = 0.011 (IC 90% = .000 - .068); SRMR = 0.009.

Tabla 11. Modelos con los índices de ajuste de los cuestionarios MPAM-R y MIFA.

	X^2/gl	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI	IFI	RMSEA	SRMR	AIC
MPAM-R Modelo 1	5.912	.902	.7799	.760	.114	.885	.903	.087 (IC90% = .083-.091)	.077	2141.95
MPAM-R Modelo 2	2.937	.972	.931	.907	.060	.959	.972	.055 (IC90% = .049-.060)	.042	624.11
MIFA	1,081	1,000	.998	.990	.013	.998	1.000	.011 (IC90% = .000-.068)	.009	27.244

Los valores de la escala que puntuaron más alto fueron las variables: *Fitness* (Ítems 13, 16, 19, 23) y *Diversión* (Ítems 2, 7, 11, 25), seguidos del factor *Apariencia* (Ítems 5, 17, 20, 26), *Competencia* (Ítems 3, 4, 8, 9, 14) y *Social* (Ítems 6, 15, 21, 28). Los factores encontrados tienen una fiabilidad alta con valores de alpha de Crombach superiores entre .88 y .94.

La media de la actividad física actual puede considerarse media-baja ($M=2.67 \pm D.T.=1.72$), obteniendo una alta fiabilidad ($\alpha=.95$). La intencionalidad de ser físicamente activo, cuestionario MIFA, obtuvo una valoración alta ($M=3.69 \pm D.T.=.97$), obteniendo una fiabilidad alta ($\alpha=.87$), Tabla 12.

En el cuestionario de los motivos de práctica de actividad física todos los factores correlacionaron entre sí, si bien las correlaciones más altas se dieron entre la *Diversión* y las variables *competencia* ($r=.741$), *social* ($r=.643$) y *fitness* ($r=.616$), y entre la variable *competencia* y las variables *Social* ($r=.686$) y *fitness* ($r=.591$).

La actividad física realizada en la actualidad correlacionó también positivamente con todos los motivos de práctica, aunque las correlaciones más altas se dieron con la *diversión* ($r=.537$), la *competencia* ($r=.513$) y el *fitness* ($r=.434$). Se observó una alta correlación entre la práctica de actividad física en la actualidad y la intención de ser físicamente activos en el futuro, cuestionario MIFA). La *diversión* ($r=.771$), la *competencia* ($r=.708$), el *fitness* ($r=.635$) y lo *social* ($r=.547$) fueron los motivos que correlacionaron más alto con la intención de ser físicamente activos en el futuro.

Tabla 12. Descriptivos y correlaciones de las variables de los cuestionarios MPAM-R, PACE y MIFA.

	M	D.T.	As.	Ku.	α	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. Diversión	3.77	1.10	-.836	-.112	.94	1						
II. Apariencia	3.17	1.06	-.175	-.646	.88	.191**	1					
III. Competencia	3.11	1.12	-.091	-.834	.94	.741**	.312**	1				
IV. Social	2.99	1.12	-.118	-.900	.90	.643**	.285**	.686**	1			
V. Fitness	4.02	.92	-1.182	1.301	.90	.616**	.479**	.591**	.482**	1		
VI. Actividad Física actual	2.67	1.72	.180	-.543	.95	.537**	.190**	.513**	.388**	.434**	1	
VII. Intención ser Activo	3.69	.97	-.442	-.579	.87	.771**	.312**	.708**	.547**	.635**	.627**	1

** $p < .01$

Se comprobó el valor predictivo de los motivos de práctica en la práctica de actividad físico-deportiva en la actualidad y en la intención de ser físicamente activo en el futuro, además se analizó la capacidad predicativa de hacer actividad física en la actualidad en la intención de hacer actividad física en el futuro. El análisis de regresión se realizó a través del método de pasos sucesivos, indicando que las variables: *diversión*, *competencia* y *fitness*, predijeron la actividad física realizada en la actualidad ($R = .57$; $R^2 \text{ corregida} = .32$; $F = 103.799$; $p < 0.001$). Estos mismos tres factores predijeron hacer más cantidad de actividad física con un 32.2% de la varianza explicada. El factor de *diversión* el principal predictor para hacer actividad física en la actualidad ($\beta = .47$), seguido de la *Competencia* ($\beta = .22$) y del *Fitness* ($\beta = .12$), Tabla 13.

Todos los motivos de práctica, excepto los sociales, predijeron la intención de ser físicamente activos ($R = .59$; $R^2 \text{ corregida} = .59$; $F = 948.10$; $p < 0.001$), con un 59% de la variable explicada. El factor de *diversión* es el principal predictor de la intención de práctica de la actividad física realizada ($\beta = .43$), seguido de la *competencia* ($\beta = .34$) y el *fitness* ($\beta = .22$).

Se encontró una predicción significativa para la satisfacción con la vida a través de la práctica de la actividad física y la *diversión* ($R = .082$; $R^2 \text{ corregida} = .080$; $F = 29.00$; $p < 0.001$) Aunque el porcentaje de la varianza explica menos del 10% los resultados muestran una tendencia de que la práctica de actividad física y *diversión* podrían predecir un estado de satisfacción con la vida.

El valor Durbin-Watson de todos los modelos fue adecuado situándose entre 1.5 y 2.5, pudiendo asumir que se cumple el supuesto de independencia de las variables independientes respecto a la variable dependiente (Pardo y Ruiz, 2005). Para los modelos obtenidos todos los

valores de FIV están muy por debajo de 10 y los estadísticos de tolerancia son muy superiores a 0.2 (Field, 2009), por lo que no se ven afectados por colinealidad.

Tabla 13. Resumen del análisis de regresión lineal de la intención de ser físicamente activo según los motivos de práctica.

	<i>Mod.</i>	<i>Variables</i>	β	β Est.	R^2	ΔR^2	t	F	T	FIV	$D-W$
Actividad Física actual	1	Constante	-.477		.288	.287	-2.35**	261.73**			
		Diversión	.835	.537			16.18**		1.00	1.00	
	2	Constante	-.583		.317	.315	-2.92**	150.25**			
		Diversión.	.540	.347			7.16**		.450	2,22	
		Competencia	.391	.256			5.28**		.450	2,22	
	3	Constante	-1.031		.326	.322	-4.03**	103.80**			
		Diversión	.467	.300			5.88**		.402	2,490	
		Competencia	.337	.221			4.43**		.421	2,374	
		Fitness	.221	.118			2.78**		.580	1,724	1.95
	1	Constante	1.141		.594	.594	30.79**	948.10**			
		Diversión	.676	.771					1.00	1.00	
Intención de ser físicamente activo	2	Constante	1.070		.636	.634	15.44**	563.34**			
		Diversión	.479	.547			8.55**		.45	2.22	
		Competencia	.261	.302					.45	2.22	
	3	Constante	.632		.660	.658	12.85**	417.27**			
		Diversión	.408	.466			6.82**		.40	2.49	
		Competencia	.208	.241			6.80**		.42	2.37	
		Fitness	.216	.205					.58	1.72	
	4	Constante	.106		.663	.661	5.33**	317.07**			
		Diversión	.426	.486			13.14**		.38	2.61	
		Competencia	.195	.227			6.34**		.41	2.44	
		Fitness	.178	.169			5.09**		.47	2.12	
		Apariencia	.061	.067			2.50**		.73	1.37	1.97
Intención de ser físicamente activo		Actividad Física actual	.353	.627	.393	.392	20.47**	419.21**	1.00	1.00	1.80
SLWS		Constante	17.634				70.13**	45.19**			2.03
		Actividad física actual	.533	.256	.065	.064	6.72**		1.000	1.000	
		Constante	16.203		.082	.080	33.62**	29.00**			
		Actividad física actual	.359	.172			3.86**		.712	1.40	
		Diversión	.503	.155			3.47**		.712	1.40	

FIV = Inflación de la varianza; T = Tolerancia. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$

5.4. Resultados sobre los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles

En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio de la estructura teórica del cuestionario MPAM-R. Los valores de asimetría y curtosis de todos los ítems fueron inferiores a $|1,96|$ (Byrne, 2010; Finney y DiStefano, 2006), presentando una distribución próxima a la normal. Al no cumplirse el supuesto de normalidad de multivariada, se realizó un análisis por método de máxima verosimilitud con el procedimiento de remuestreo, bootstrap (1000 muestras) con un intervalo del 95% (Byrne, 2010). El AFC de los cinco factores y veintiocho ítems del cuestionario MPAM-R presentó unos índices de ajuste mejorables: $\chi^2/gl = 5.91$; CFI = .92; IFI = .90; RMSEA = .087 (IC 90% = .083 - .091); SRMR = 0,069. Los índices de modificación y los residuos estandarizados (Jöreskog y Sörbom, 1993) sugirieron la necesidad de eliminar seis ítems (1, 10, 12, 18, 22, 24, 27). Un segundo análisis mejoró el modelo con respecto al anterior, véase el índice AIC=624.11, quedando patente en los nuevos índices de ajuste: $\chi^2/gl = 2.937$; CFI = .972; GFI = .931; NFI = .959; RMSEA = .055 (IC 90% = .049 - .060); SRMR = .042.

En la Tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos. Los valores de la media de los motivos de práctica indican que el Fitness y la Diversión suscitaron el mayor interés ente los docentes. La media del cuestionario PACE indica que los maestros realizan actividad física de 2.67 días por semana. Los índices de asimetría y curtosis presentan valores por debajo de dos, ajustándose a la curva normal (Bollen y Long, 1994). Los valores de alpha de Cronbach indicaron una alta fiabilidad de los factores (Nunnally y Bernstein, 1994).

Tabla 14. Descriptivos y correlaciones de los factores del cuestionario MPAM-R.

	α	M	$D.T.$	$As.$	$E.T.$	k	$E.T.$
Diversión	.94	3.77	1.10	-.836	.096	-.112	.192
Apariencia	.88	3.17	1.06	-.175	.096	-.646	.192
Competencia	.94	3.11	1.12	-.091	.096	-.834	.192
Social	.90	2.99	1.12	-.118	.096	-.900	.192
Fitness	.90	4.02	.92	-1.182	.096	1.301	.192
PACE	.95	2.67	1.72	.180	.096	-.543	.192

α = alfa de Cronbach; M = media; $D.T.$ = Desviación estándar; $As.$ = asimetría; k = kurtosis; $E.T.$ = error estándar.

Para analizar los motivos de práctica en función del grado de actividad física realizada se clasificó a los maestros en activos e inactivos. El 87.5% de los maestros fue clasificado como inactivos, es decir con menos de cinco días de práctica semanal (Martínez-Gómez, y col., 2009); mientras que el 12.5% como activos. El 88.8% de las mujeres y el 83% de los

hombres eran inactivos. En cuanto a los rangos de edad, eran inactivos el 80.8% de los menores de 26 años, el 88.8% de los que tenían entre 26 y 40 años, el 87,5% del grupo de maestros entre 41 y 55 años, y el 79.1% de los mayores de 55 años. Se realizó un análisis inferencial para valorar los motivos de práctica en función del grado de actividad física realizada por los maestros. Los maestros clasificados activos valoraron significativamente más alto todos los motivos de práctica, Tabla 15.

Tabla 15. Análisis inferencial de los motivos de práctica en relación con el grado de actividad física que realizan los participantes consultados.

	Inactivo	Activo	<i>t</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	μ^2	<i>d</i>
Diversión	3.67 ± 1.11	4.43 ± .80		12869.00 (+)	.000	.010	.201
Apariencia	3.13 ± 1.07	3.44 ± .97	-2.491		.013	.021	.296
Competencia	3.02 ± 1.10	3.76 ± 1.05	-5.645		.000	.100	.67
Social	2.92 ± 1.11	3.48 ± 1.11	-4.262		.000	.060	.506
Fitness	3.96 ± .93	4.48 ± .62		14704.00 (+)	.000	.043	.422

t = *t* de student; *U* = *U* de Mann Whitney; μ^2 = eta cuadrado; *d* = *d* de Cohen.

(+) No se cumple el supuesto de igualdad de varianzas.

En las tablas 16 y 17, se presentan los estadísticos descriptivos, media y desviación estándar, de los motivos de práctica en función de las características sociodemográficas y condiciones laborales de la muestra. Con la finalidad de conocer cómo es el interés por cada motivo de práctica en función de las características personales y las condiciones de laborales de los maestros, se procedió a realizar un análisis inferencial. Previamente se analizó la idoneidad de los datos para realizar pruebas paramétricas o no paramétricas, valorando para cada grupo de variables la normalidad y la igualdad de varianzas. En las Tablas 16 y 17 se presentan los descriptivos de los motivos de práctica en función de las variables sociodemográficas y las condiciones laborales de los maestros.

Tabla 16. Descriptivos de los motivos de práctica de actividad física vinculados al perfil sociodemográfico de la muestra.

	Edad				Genero				Estado civil				Nº de hijos			
	Grupos	n	M	D.T.	Grupos	n	M	D.T.	Grupos	n	M	D.T.	Grupos	n	M	D.T.
Diversión	< 25 años	26	4.17	.98	Mujer	502	3.64	1.14	Soltero/a	217	3.86	1.12	Sin hijos	347	3.82	1.10
	26 - 40 años	412	3.81	1.11	Hombre	147	4.19	.86	Separado/ divorciado	39	3.58	1.23	Entre 1 - 2 hijos	266	3.72	1.11
	41 - 55 años	168	3.72	1.09					Casado/en pareja	389	3.74	1.07	Familia numerosa	36	3.59	1.05
	> 55 años	43	3.34	1.03					Viudo/a	4	2.56	1.83				
Apariencia	< 25 años	26	3.55	1.12	Mujer	502	3.18	1.06	Soltero/a	217	3.29	1.10	Sin hijos	347	3.30	1.07
	26 - 40 años	412	3.31	1.06	Hombre	147	3.15	1.05	Separado/ divorciado	39	3.08	1.12	Entre 1 - 2 hijos	266	3.03	1.02
	41 - 55 años	168	2.87	.97					Casado/en pareja	389	3.12	1.02	Familia numerosa	36	2.94	1.05
	> 55 años	43	2.74	.93					Viudo/a	4	2.19	1.40				
Competencia	< 25 años	26	3.61	1.01	Mujer	502	3.01	1.14	Soltero/a	217	3.39	1.12	Sin hijos	347	3.21	1.15
	26 - 40 años	412	3.18	1.18	Hombre	147	3.46	.98	Separado/ divorciado	39	2.75	1.25	Entre 1 - 2 hijos	266	3.01	1.11
	41 - 55 años	168	2.95	.98					Casado/en pareja	389	3.00	1.08	Familia numerosa	36	2.88	.83
	> 55 años	43	2.78	.93					Viudo/a	4	2.20	1.39				
Social	< 25 años	26	3.38	1.02	Mujer	502	2.87	1.13	Soltero/a	217	3.19	1.08	Sin hijos	347	3.06	1.11
	26 - 40 años	412	3.00	1.14	Hombre	147	3.38	1.02	Separado/ divorciado	39	3.08	1.35	Entre 1 - 2 hijos	266	2.91	1.16
	41 - 55 años	168	2.97	1.10					Casado/en pareja	389	2.87	1.10	Familia numerosa	36	2.87	.96
	> 55 años	43	2.66	1.01					Viudo/a	4	2.75	2.03				
Fitness	< 25 años	26	4.40	.53	Mujer	502	3.97	.96	Soltero/a	217	4.08	.92	Sin hijos	347	4.09	.90
	26 - 40 años	412	4.04	.95	Hombre	147	4.20	.74	Separado/ divorciado	39	3.95	1.05	Entre 1 - 2 hijos	266	3.97	.94
	41 - 55 años	168	3.98	.85					Casado/en pareja	389	4.01	.88	Familia numerosa	36	3.79	.88
	> 55 años	43	3.76	1.02					Viudo/a	4	3.00	2.31				

M = media; D.T. = Desviación estándar.

Tabla 17. Descriptivos de los motivos de práctica en función de las condiciones laboral.

	Estatus laboral	n	M	D.T.	Tipo de Centro	n	M	D.T.	Especialidad	n	M	D.T.	Experiencia docente	n	M	D.T.
Diversión	Funcionario	238	3.69	1.10	Público	465	3.74	1.13	Educ. Infantil	179	3.57	1.13	< 10 años	378	3.83	1.12
	Interino (Admón. Pública)	210	3.78	1.18	Concertado/Privado	184	3.83	1.05	Educ. Primaria	209	3.75	1.10	≥ 10 años	271	3.68	1.07
	Cooperativista	9	3.53	1.47					EM	21	3.32	1.26				
	Contrato indefinido	121	3.91	.93					EF	84	4.48	.69				
	Contrato temporal	71	3.76	1.11					EE/ AL / PT	74	3.64	1.11				
									LEX	82	3.73	1.07				
Apariencia	Funcionario	238	2.99	1.03	Público	465	3.14	1.06	Educ. Infantil	179	3.10	1.10	< 10 años	378	3.34	1.09
	Interino (Admón. Pública)	210	3.35	1.07	Concertado/Privado	184	3.24	1.05	Educ. Primaria	209	3.07	1.09	≥ 10 años	271	2.93	.96
	Cooperativista	9	3.08	1.40					EM	21	3.23	.74				
	Contrato indefinido	121	3.12	.97					EF	84	3.23	1.07				
	Contrato temporal	71	3.34	1.12					EE/ AL / PT	74	3.26	.99				
									LEX	82	3.44	.98				
Competencia	Funcionario	238	2.95	1.05	Público	465	3.08	1.12	Educ. Infantil	179	2.91	1.10	< 10 años	378	3.21	1.17
	Interino (Admón. Pública)	210	3.21	1.17	Concertado/Privado	184	3.19	1.14	Educ. Primaria	209	3.11	1.09	≥ 10 años	271	2.98	1.05
	Cooperativista	9	3.02	1.18					EM	21	2.75	1.39				
	Contrato indefinido	121	3.16	1.08					EF	84	3.86	.90				
	Contrato temporal	71	3.26	1.24					EE/ AL / PT	74	2.84	1.16				
									LEX	82	3.11	1.03				
Social	Funcionario	238	2.91	1.13	Público	465	2.98	1.13	Educ. Infantil	179	2.69	1.05	< 10 años	378	3.04	1.13
	Interino (Admón. Pública)	210	3.07	1.11	Concertado/Privado	184	3.00	1.12	Educ. Primaria	209	3.03	1.10	≥ 10 años	271	2.91	1.11
	Cooperativista	9	2.72	.95					EM	21	2.55	1.11				
	Contrato indefinido	121	2.99	1.13					EF	84	3.78	1.03				
	Contrato temporal	71	3.02	1.13					EE/ AL / PT	74	2.81	1.12				
									LEX	82	2.98	1.06				
Fitness	Funcionario	238	3.94	.918	Público	465	4.01	.91	Educ. Infantil	179	3.83	1.04	< 10 años	378	4.09	.93
	Interino (Admón. Pública)	210	4.10	.90	Concertado/Privado	184	4.06	.93	Educ. Primaria	209	4.02	.91	≥ 10 años	271	3.94	.90
	Cooperativista	9	3.67	1.39					EM	21	3.75	.85				
	Contrato indefinido	121	3.97	.89					EF	84	4.41	.65				
	Contrato temporal	71	4.19	.92					EE/ AL / PT	74	4.08	.93				
									LEX	82	4.08	.77				

M = media; D.T. = Desviación estándar.

Nota: EM = Educación Musical / EF = Educación Física / EE = Educación Especial / AL = Audición y Lenguaje / PT = Pedagogía Terapéutica / LEX = Lengua Extranjera

En las Tablas 18 y 19, se presentan los estadísticos de Levene con los que se ha valorado la igualdad de varianzas ($p > .05$). Por otro lado, los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a $|1.96|$, lo que indica que se aproximaban a la curva normal. El análisis inferencial de los motivos de práctica en función de las variables sociodemográficas presentó diferencias significativas en *Diversión*, *Apariencia*, *Competencia* y *Fitness* en función de la edad, Tabla 18. Las pruebas post hoc mostraron que los menores de 25 años ($p = .014$) y con edades entre 26 y 40 años ($p = .047$) puntúan más alto en la *Diversión* como motivo de práctica que los mayores de 55 años. Los docentes menores de 40 años presentan puntuaciones menores en *Apariencia* que los que tienen de 41 a 55 años ($p = .029$) y mayores de 55 años ($p = .015$). Por otro lado, los menores de 25 años puntúan más alto en *Fitness* que los mayores de 55 años ($p = .029$).

En cuanto al género, se encontraron diferencias significativas en todos los motivos de práctica menos la *Apariencia*. Los hombres puntúan significativamente más alto en los motivos de *Diversión*, *Competencia*, *Social* y *Fitness* (Tabla 18).

Tabla 18. Análisis inferencial de los motivos de práctica deportiva en función de las variables sociodemográficas.

	Edad	Género	Estado civil	Nº de Hijos
Diversión	$F=3.664; p=.012;$ $\mu^2=.017; d=.263$ Levene = .603; $p>.05$	$U=26077.50; p=.000;$ $d=.435$ Levene = 77.765; $p<.05$	$F=1.520; p=.219;$ $\mu^2=.005; d=.142$ Levene = 1.657; $p>.05$	$F=1.211; p=.299;$ $\mu^2=.004; d=.127$ Levene = .495; $p>.05$
Apariencia	$F=10.91; p=.000;$ $\mu^2=.048; d=.449$ Levene = 1.435; $p>.05$	$t=.239; p=.811;$ $d=.022$ Levene = .002; $p>.05$	$F=2.56; p=.129;$ $\mu^2=.006; d=.155$ Levene = 1.913; $p>.05$	$F=6.130; p=.002;$ $\mu^2=.019; d=.278$ Levene = .641; $p>.05$
Competencia	$X^2=15.893; p=.001;$ $\mu^2=.022; d=.286$ Levene = 6.192; $p<.05$	$U=28448.50; p=.000;$ $d=.336$ Levene = 4.281; $p<.05$	$F=10.600; p=.000;$ $\mu^2=.032; d=.364$ Levene = 1.315; $p>.05$	$X^2=6.168; p=.046;$ $d=.161$ Levene = 3.625; $p<.05$
Social	$F=2.350; p=.071;$ $\mu^2=.011; d=.211$ Levene = 1.475; $p>.05$	$U=27197.50; p=.000;$ $d=.338$ Levene = 4.465; $p<.05$	$F=5.885; p=.003;$ $\mu^2=.018; d=.271$ Levene = 2.848; $p>.05$	$F=1.578; p=.207;$ $\mu^2=.005; d=.142$ Levene = 1.298; $p>.05$
Fitness	$F=2.860; p=.036;$ $\mu^2=.013; d=.229$ Levene = 2.031; $p>.05$	$U=32753.50; p=.037;$ $d=.163$ Levene = 12.857; $p<.05$	$F=.512; p=.599;$ $\mu^2=.002; d=.089$ Levene = 1.243; $p>.05$	$F=2.420; p=.090;$ $\mu^2=.007; d=.168$ Levene = .134; $p>.05$

Nota: F = estadístico F; U = U de Mann Whitney; μ^2 = eta cuadrado; d = d de Cohen.

En cuanto al estado civil se encontraron diferencias significativas en los motivos *Competencia* y *Social*. Los solteros puntúan significativamente más alto en el motivo de *Competencia* que los divorciados ($p = .003$) y los que viven en pareja ($p = .000$). Además, los

solteros puntúan significativamente más en el motivo *Social* que los que viven casados o en pareja ($p = .002$).

Se encontraron diferencias significativas en las variables *Apariencia* y *Competencia* en función del número de hijos. Los maestros que no tienen hijos presentan puntuaciones más altas en el motivo de la *Apariencia* ($p = .004$) y en el motivo *Competencia* ($U = 41561.50$; $p = .034$) que los que tienen entre uno y dos hijos.

En la tabla 19 se presentan los resultados del análisis inferencial en función de las variables laborales de los maestros estudiados, así como los estadísticos de Levene para valorar la igualdad de varianzas. No se encontraron diferencias en los motivos de práctica en función del tipo de centro educativo ($p > .05$).

Tabla 19. Análisis inferencial en función de las condiciones laborales.

	Estatus laboral	Tipo de centro	Especialidad	Experiencia laboral
Diversión	$X^2=2.811$; $p=.590$; $d=.086$ Levene = 3.190; $p<.05$	$t=-.886$; $p=.376$; $d=.077$ Levene = 1.739; $p>.05$	$X^2=52.926$; $p=.000$; $d=.568$ Levene = 5.659; $p>.05$	$t=1.610$; $p=.108$; $d=.133$ Levene = .076; $p>.05$
Apariencia	$F=3.813$ $p=.004$; $\mu^2=.023$; $d=.307$ Levene = 1.611; $p>.05$	$t=-1.005$; $p=.316$; $d=.088$ Levene = .073; $p>.05$	$F=1.888$; $p=.094$; $\mu^2=.014$; $d=.238$ Levene = 1.754; $p>.05$	$U=39065.50$; $p=.000$; $d=.414$ Levene = 7.519; $p<.05$
Competencia	$F=1.972$; $p=.097$ $\mu^2=.012$; $d=.220$ Levene = 2.196; $p>.05$	$t=-1.18$; $p=.238$; $d=.089$ Levene = .350; $p>.05$	$X^2=49.927$; $p=.000$; $d=.548$ Levene = 2.314; $p<.05$	$U=44698.50$; $p=.006$; $d=.219$ Levene = 6.208; $p<.05$
Social	$F=.655$; $p=.624$ $\mu^2=.004$; $d=.127$ Levene = .040; $p>.05$	$t=-.181$; $p=.856$; $d=.016$ Levene = .123; $p>.05$	$F=12.919$; $p=.000$; $\mu^2=.091$; $d=.633$ Levene = .433; $p>.05$	$t=1.511$; $p=.131$; $d=.125$ Levene = .165; $p>.05$
Fitness	$F=1.903$; $p=.108$ $\mu^2=.012$; $d=.220$ Levene = 1.173; $p>.05$	$t=-.559$; $p=.557$; $d=.049$ Levene = .009; $p>.05$	$X^2=25.793$; $p=.000$; $d=.366$ Levene = 4.423; $p<.05$	$t=2.001$; $p=.046$; $d=.165$ Levene = .361; $p>.05$

Nota: F = estadístico F; U = U de Mann Whitney; μ^2 = eta cuadrado; d = d de Cohen.

El análisis de la diversión en función del estatus laboral se realizó a través de la prueba H de Kruskal Wallis. En el resto de análisis se emplearon pruebas paramétricas al cumplirse los supuestos de normalidad y de igualdad de varianzas. Los maestros con contratos interinos en la administración pública presentan valores significativamente más altos en la variable Apariencia que funcionarios de la administración pública ($p < .01$). No se entraron diferencias en el resto de motivaciones ($p > .05$).

El análisis de los factores diversión, competencia y fitness en función de la especialidad se realizó a través de la prueba H de Kruskal Wallis al no cumplirse el supuesto de normalidad. En el resto de análisis, variables apariencia y social, se emplearon pruebas paramétricas al

cumplirse los supuestos de normalidad y de igualdad de varianzas. Se encontraron diferencias significativas en las variables *Diversión*, *Competencia*, *Fitness* y *Social* en función de la especialidad de los docentes. Las pruebas de comparaciones múltiples indicaron que en la *Diversión* existían diferencias significativas entre las puntuaciones de los maestros de EF y los maestros de EI ($U = 3683.50$; $p = .000$), EP ($U = 5027$; $p = .000$), EM ($U = 417,00$; $p = .000$), EE/AL/PT ($U = 1599.50$; $p = .000$) y LEX ($U = 1887.50$; $p = .000$). En la variable *Competencia*, las pruebas de comparaciones múltiples indicaron que los maestros de EF puntúan más alto en la *Competencia* como motivo de práctica que los maestros de las especialidades de EI ($U = 3817.50$; $p = .000$), EP ($U = 5300.50$; $p = .000$), EM ($U = 470.50$; $p = .001$), EE/AL/PT ($U = 1548,00$; $p = .000$) y LEX ($U = 1993,00$; $p = .000$). En la variable *Fitness*, las pruebas de comparaciones múltiples indicaron que los maestros de EF puntúan más alto que los maestros de las especialidades de EI ($U = 4917.50$; $p = .000$), EP ($U = 6470.00$; $p = .000$), EM ($U = 481.00$; $p = .001$), EE/AL/PT ($U = 2447.50$; $p = .019$) y LEX ($U = 2485.00$; $p = .002$). En la variable *Social*, analizada con prueba de Bonferroni, las pruebas de comparaciones múltiples indicaron que los maestros de EF puntúan significativamente más alto que los maestros de las otras especialidades ($p = .000$). Además, los maestros de EP puntúan más alto en la variable *Social* que los maestros de EI ($p = .038$).

Se analizaron las variables *Apariencia* y *Competencia* en función de los años de experiencia través de la prueba U de Mann Whitney al no cumplirse el supuesto de normalidad. Los maestros con menos de diez años experiencia puntúan significativamente más alto en las variables Apariencia y Competencia ($p < .01$). La variable *Fitness* se analizó a través de la prueba t de student, al cumplirse el supuesto de normalidad y de igualdad de varianzas, indicando que existían diferencias entre los dos grupos, aunque con un tamaño del efecto bajo.

5.5. Resultados sobre los motivos de práctica y actividad físico deportiva mediadores de personalidad resistente en maestros

Los resultados de los análisis descriptivos indican que la media de las variables de Personalidad Resistente que más puntúan son el *Compromiso* y el *Desafío* (Tabla 20). En cuanto a los motivos de práctica, la *Diversión* y el *Fitness* son los que más alto puntúan en los docentes. Por último, la práctica de actividad física de los docentes se puede considerar baja y con una dispersión alta ($M=2.67 \pm D.T.=1.72$). Todas las variables empleadas en el estudio presentan una fiabilidad buena, Tabla 1. Al comprobar los valores de asimetría y curtosis, se pudo comprobar que las variables *Compromiso* respecto a la asimetría presentan valores superiores a $|1.96|$ y por tanto no siguen una distribución normal (Finney y DiStefano, 2006).

Tabla 20. Fiabilidad de las variables del estudio.

	<i>M</i>	<i>D.t.</i>	<i>As</i>	<i>E.T.</i>	<i>k</i>	<i>E.T.</i>	<i>α</i>
Control	3.241	.516	-.556	.096	.297	.192	.85
Desafío	3.509	.4606	-1.102	.096	1.741	.192	.82
Compromiso	3.682	.400	-2.599	.096	11.114	.192	.72
Diversión	3.768	1.104	-.836	.096	-.112	.192	.94
Competencia	3.147	1.112	-.119	.096	-.779	.192	.94
Fitness	4.025	.918	-1.182	.096	-.543	.192	.95
Actividad física	2.669	1.718	.180	.096	-.579	.192	.87

α = alfa de Cronbach; *M* = media; *D.T.* = Desviación estándar; *As* = asimetría; *k* = kurtosis; *E.T.* = error estándar.

Al no cumplirse el supuesto de normalidad en la variable *Compromiso* se realizó con esta variable un análisis correlacional a través del coeficiente de correlación de Spearman, Tabla 21, utilizándose para el resto de variables, el coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados indican correlaciones positivas, entre las variables que determinan la *Personalidad Resistente*, los motivos para practicar actividad físico deportiva y la práctica de actividad física. Las correlaciones más altas se dieron entre la variable *Desafío* y los motivos de *Competencia* ($r = .25$; $p < .05$) y *Fitness* ($r = .21$; $p < .05$), Tabla 21. Existe una correlación, aunque baja, entre la cantidad de actividad física realizada y la variable *Desafío* ($r_s = .14$; $p < .05$). Los motivos de práctica de *Diversión*, *Competencia* y *Fitness* correlacionan con fuerza con el nivel de práctica de actividad física.

Tabla 21. Correlaciones entre la resistencia laboral, los motivos de práctica y la actividad física.

		Control	Desafío	Compromiso	Diversión	Competencia	Fitness	Actividad física
Control	<i>r</i>	1	.32**	.42**	.06	.13**	.13**	.04
Desafío	<i>r</i>		1	.47**	.20**	.25**	.21**	.14**
Compromiso	<i>rs</i>			1	.13**	.13**	.17**	.09*
Diversión	<i>r</i>				1	.733**	.62**	.54**
Competencia	<i>r</i>					1	.59**	.50**
Fitness	<i>r</i>						1	.43**
Actividad física	<i>r</i>							1

** $p < .01$

El modelo hipotético planteado, Figura 14, indicaba que la práctica de actividad físico-deportiva y los motivos de práctica tendrían la capacidad de predecir valores más altos en alguna de las variables de resistencia laboral. El modelo se ha puesto a prueba mediante un modelo de ecuaciones estructurales, donde en un primer modelo, se observó que había ítems con saturaciones inferiores a .50, en los factores *Control* y *Desafío*.

Finalmente, el modelo se conformó por cincuenta y nueve variables: veinticinco variables observadas o indicadores y treinta y cuatro variables no observadas. Señalar además que veintiocho variables eran endógenas y treinta y una endógenas.

Los datos de asimetría y curtosis del modelo indican que tres ítems mostraron valores superiores a $|1.96|$ y que la curtosis multivariante era elevada ($km = 174.49$; C.R. = 58.28) (Byrne, 2010). Los índices indican un ajuste adecuado: $X^2 = 524.37$; $DF = 267$; $X^2/DF = 1.96$; $GFI = .989$; $AGFI = .987$; $NFI = .986$; $RFI = .984$; $RMR = .050$; $SRMR = 0.10$. Todas las saturaciones de los indicadores latentes obtenidas en el modelo se sitúan entre .52 y .93.

Los motivos de práctica física de *Diversión* ($\beta = .25$), *Competencia* ($\beta = .25$) y *Fitness* ($\beta = .14$), son variables predictoras de la actividad física realizada, con un coeficiente de terminación $R^2 = .37$.

Los resultados del coeficiente de determinación (R^2), que explica la varianza del modelo, está por encima del mínimo ($R^2 > .01$). Por otro lado, la capacidad predictiva de los motivos de práctica y la actividad física es del 15% para la variable *Desafío* ($R^2 = .15$). Sin embargo, el modelo no predice las variables *Compromiso* ($R^2 = .06$) y *Control* ($R^2 = .04$). La actividad física está positivamente relacionada con las variables *Desafío* ($\beta = .39$), *Compromiso* ($\beta = .25$) y *Control* ($\beta = .19$), Figura 14.

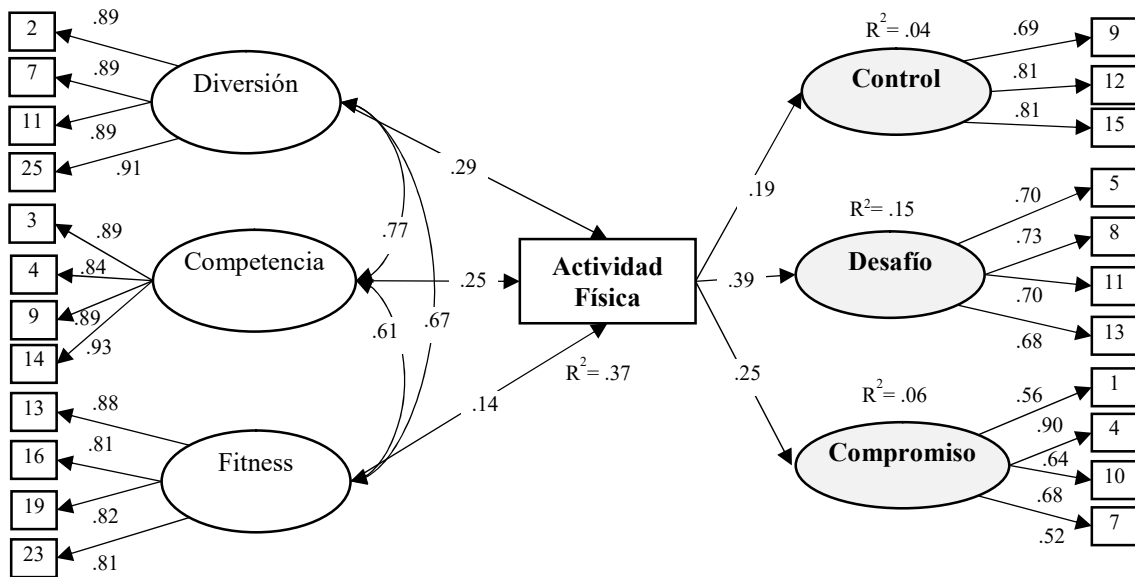


Figura 14. Modelo 1 de ecuaciones estructurales.

Dado que los coeficientes de determinación de las variables *Compromiso* y *Control* son bajos, y no se han podido verificar las hipótesis H1 y H2, se decidió implementar un nuevo modelo para determinar la influencia del *Desafío* en estas dos variables. Los resultados del segundo modelo indican que el *Desafío* tiene una relación positiva directa sobre el *Compromiso* ($\beta=.47$) y el *Control* ($\beta=.48$), y que la actividad física tenía una relación directa con la variable *Desafío* ($\beta=.35$) explicando un 12% de la varianza ($R^2=.12$), Figura 15.

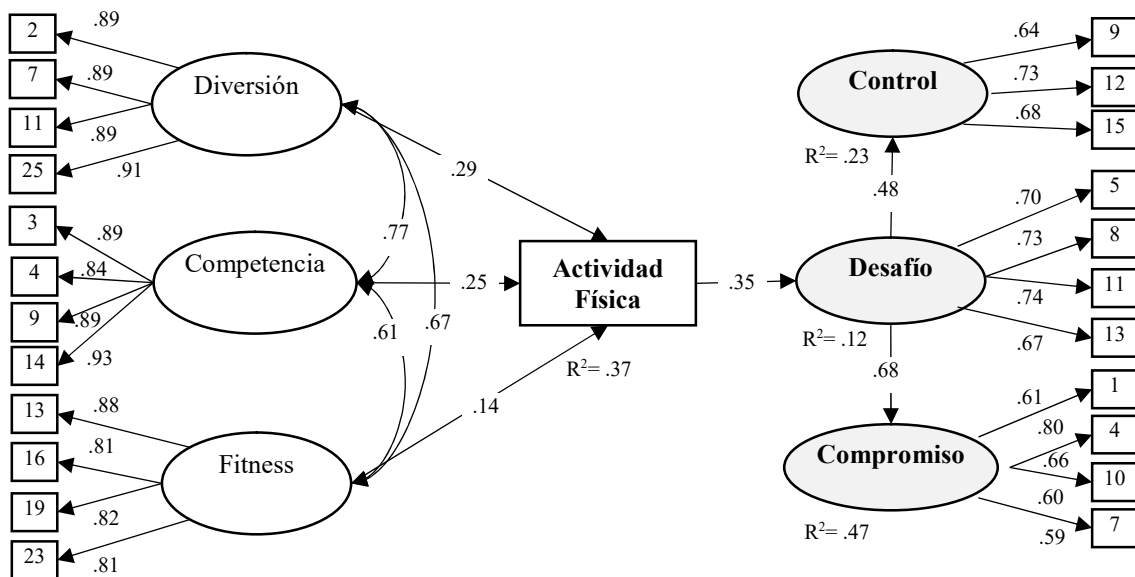


Figura 15. Modelo 2 de ecuaciones estructurales.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

6.1. Discusión sobre la práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles

La valoración general sobre la satisfacción con la vida, con un valor de $3.81 \pm .72$, se encontraría en línea con la Encuesta Europea de Salud en España (INE, 2014), donde el 71% de la población española de entre 15 y más años de edad (75,1% hombres y 67% mujeres), valora su estado de salud como bueno y muy bueno.

Las diferencias significativas encontradas según el *género* (mayor valoración del bienestar y la satisfacción con la vida en hombres que en mujeres), pero no en edad, contrastan con otros trabajos tales como los de Ortega, Núñez, Molero, y Torres (2015), realizada con un grupo de futuros docentes, donde también se puso de manifiesto diferencias significativas en relación al género con la satisfacción vital; pero en este caso con mayor puntuación en mujeres. Otros trabajos que contrastan con los resultados obtenidos, son los de Cazalla-Luna y Molero (2016), que estudiaron un grupo de estudiantes de titulaciones vinculadas a Educación, donde no se encontraron diferencias significativas respecto a la satisfacción con la vida con relación al género, pero sí respecto a la edad; concretamente entre los estudiantes menores de 21 años.

Respecto a los resultados de la *satisfacción con la vida* y el *estado civil*, donde el grupo de casados presenta la mayor valoración; señalar que estarían en línea con los trabajos de Moyano y Ramos (2007), donde se muestra que las personas casadas y mayores, presentan una mayor valoración que las solteras y jóvenes. Y es que el apoyo social, ocupa un lugar determinante de la salud y el bienestar psicológico (Montero, 2003; Proctor, Linley y Maltby, 2009).

Observando los resultados del nivel formativo y número de hijos, si bien no presentan diferencias significativas sí llama la atención que el nivel de satisfacción con la vida sea mayor en aquellos docentes con 3 o más hijos y con estudios de posgrado. Una posible explicación podría encontrarse en una mayor percepción de estabilidad en el núcleo familiar, así como un mayor sentimiento de autoestima ante un mayor nivel formativo. Según Fisher (2010), hay una serie de factores que influyen la percepción de felicidad y que estarían relacionadas con la satisfacción de las diferentes necesidades. Así, la estabilidad del entorno (medios económicos, relaciones, trabajo), la predisposición personal a ser feliz, la interacción con el medio y la percepción de competencia para afrontar las demandas del entorno; formarían parte del mismo. Y en relación a los mejores resultados en maestros que presentan

postgrados, destacar el estudio de Chavarría y Barra (2014), donde se ha encontrado que la satisfacción con la vida se relaciona significativamente más con la autoeficacia que con el apoyo social percibido.

En relación a los resultados relativos al *tipo de contrato*, se observa que la certidumbre del contrato de trabajo por cuenta ajena, funcionarios y contrato laboral fijo/indefinido, tiene un efecto positivo en la satisfacción con la vida. Por otro lado, la satisfacción mejora en el caso de los cooperativistas, posiblemente por el sentimiento de pertenencia, control y autonomía que supone el trabajo a través de una cooperativa. En relación a los resultados de menor satisfacción de vida en trabajadores laborales temporales e interinos señalar que van en línea con las conclusiones encontradas por Gamero (2007) donde se observa que los trabajos temporales tienen un efecto negativo en el bienestar de los empleados. Trabajos como el de Whiteacre (2006), encontraron correlación entre la satisfacción laboral y el sentimiento de pertenencia a la entidad, con factores como: la motivación intrínseca, trabajo equipo, etc. La satisfacción con la vida tiene una relación positiva con la responsabilidad y autoexigencia (Moreno-Murcia y Siveira, 2011), pero presenta resultados inferiores cuando procede de una presión externa (Méndez-Giménez, Cecchini y Fernández-Río, 2016). Según Siegrist (1996) la percepción de desequilibrio entre un gran esfuerzo y una escasa recompensa en el trabajo se vive como experiencia estresante quebrantando las expectativas básicas de reciprocidad e intercambio. No es extraño, por tanto, encontrar diferencias significativas en los resultados de las especialidades más recientes tales como Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT) y Educación Especial (EE), con respecto a otras con mayor protagonismo y recorrido histórico tales como: Educación Física, Lengua Extranjera o Educación Primaria. En este sentido, señalar que el contexto laboral parece determinar en buena parte el bienestar psicológico, considerándose un producto de la adaptación de los deseos y necesidades con las exigencias del contexto (Sousa y Lyubomirsky, 2001). De hecho, autores como Kozlowski y Hults (1987), señalan que las características del puesto de trabajo influyen en sus percepciones individuales sobre el clima laboral. De igual modo, otros trabajos indican que cuando los docentes perciben insuficientes recursos laborales o personales para enfrentarse a las demandas del trabajo, se influye negativamente en su bienestar psicológico y por ende en su calidad de vida (Byrne, 1999).

Respecto a la especialidad en la que trabaja, es importante señalar que sean los maestros de Educación Física los que mayor satisfacción con la vida presenten. Este resultado iría en línea con diferentes trabajos que muestran el vínculo positivo entre el ejercicio físico y la satisfacción con la vida (Goñi e Infante, 2010; Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós y

Karsai, 2007; Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009; Padilla-Moledo, Castro-Piñero, Ortega, Mora, Márquez, Sjöström y Ruiz, 2012; Torregrosa, Belando y Moreno-Murcia, 2014). Encontrar que las personas más activas son las más satisfechas con la vida estaría en línea con diversos trabajos (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Jiménez, Zagalaz, Molero y Pulido, 2013; Padilla-Moledo, Castro-Piñero, Ortega, Mora, Márquez, Sjöström y Ruiz, 2012; Reigal y Videra 2013; Torregrosa, Belando y Moreno-Murcia, 2014).

En resumen, si bien la percepción de la *satisfacción con la vida* de los maestros es aceptable, hay matices importantes que permiten observar diferencias en función de variables sociodemográficas, laborales y el estilo de vida activo. Por otro lado, la vida en pareja, trabajar en especialidades como la Educación Física, Primaria, Infantil y Lenguas extranjeras, así como llevar un estilo de vida activo; predicen una mayor satisfacción con la vida.

Estos resultados contribuyen a obtener información sobre que situaciones personales y laborales pueden potenciar la satisfacción con la vida de los maestros. La estabilidad personal y laboral, así como la práctica de actividad física favorecen la percepción de satisfacción con la vida. Fomentar un estilo de vida activo contribuye a la mejora de satisfacción vital.

6.2. Discusión sobre la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles

El cuestionario de resistencia ocupacional analizado en una población de maestros españoles presenta unas buenas propiedades psicométricas, con una estructura de tres factores si bien, fue necesario eliminar el ítem 3; al saturar en la dimensión compromiso. La estructura del constructo resistencia laboral se compone de tres dimensiones, *compromiso*, *control* y *desafío*, que puede considerarse como multidimensional y multifacética, tal y como propusieron teóricamente diversos autores para algunas características de la personalidad tales como la resistencia (Carver, 1989; Hull, Lehn, Tedlie, 1991), y que ha sido comprobado en el análisis psicométrico realizado por Moreno-Jiménez, et al. (2014) para esta escala con distintas muestras y contextos laborales. En el AFC realizado en este estudio, a diferencia del estudio de Moreno-Jiménez, et al. (2014) donde se empleó el método de máxima verosimilitud, se ha empleado el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados al encontrar ítems con una curtosis y asimetría que lo adecuada y al no cumplirse el supuesto de normalidad univariada y multivariada (Guàrdia Olmos, 2016; Morata-Ramírez, et al, 2015). El AFC ha hipotetizado un ajuste satisfactorio, a través de varios indicadores (Kline, 1998), donde los valores RMR y SMRM fueron $<.08$, mientras que los valores de GFI, AGFI, NFI y RFI fueron $>.95$ (Uriel y Aldas, 2005).

La fiabilidad de esta versión con catorce ítems es buena, siendo de .85 para toda la escala de resistencia y .82 para *desafío*, .72 para *control* y .78 para *compromiso*. Estos resultados son muy similares a la fiabilidad obtenida para la versión de quince ítems los estudios realizados por Moreno-Jiménez, et al., (2014) para una muestra trabajadores de hospital, de bomberos, enfermeras. Nuestros resultados indican que el cuestionario de Resistencia Laboral presenta unas características psicométricas aceptables, eliminado el ítem 3, para una muestra de maestros.

Las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones del cuestionario de resistencia laboral que obtuvieron mayor puntuación, se encontraron en la variable *compromiso*, la cual desempeña un papel modular en el burnout según Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa (2005). Las variables *compromiso* y *desafío* presentan puntuaciones ligeramente superiores a estudios con profesionales de la organización de eventos (Bermejo-Casado, Campos, Sánchez-Bayón, 2017), y estudios realizados con bomberos, personal de hospital y

enfermeras (Moreno-Jiménez, et al., 2014). Es importante tener en cuenta que las tres dimensiones explican el 33% del burnout (Oliver, 1993).

En cuanto a los resultados obtenidos, las mujeres presentan puntuaciones más altas que los hombres, en las tres dimensiones de cuestionario de resistencia laboral en contraposición con los resultados de Maury, Martínez y González (2014), donde solo se encontraron diferencias significativas entre el género y la variable optimismo, y en contraposición con los resultados de Hernández, Ehrenzweig y Navarro (2009) que encontraron diferencias significativas en género superiores en hombres. Estos resultados deben interpretarse con cautela ya que los tamaños del efecto son bajos, pero muestran tendencias de que las mujeres presentan una personalidad más resistente.

El análisis de la *resistencia ocupacional* mostró diferencias significativas para la variable *control* en función del tipo de centro y el estatus laboral, siendo los maestros de los centros concertados/privados y cooperativistas los que presentan mayor puntuación en *control* que los de los centros públicos, aunque con un tamaño del efecto bajo. Esta dimensión como contrapunto a *ineficacia*, caracteriza un perfil que rinde bien incluso en circunstancias más difíciles. Como referencia, en el estudio con organizadores de eventos (Bermejo-Casado, 2017), los trabajadores mostraron una puntuación más alta que los maestros.

Por otro lado, en la dimensión *compromiso* se observaron diferencias entre los maestros Educación infantil y los maestros de Educación especial, Audición y Lengua y Pedagogía terapéutica, los maestros de educación infantil presentan una puntuación significativamente más alta. Esta dimensión opuesta al término *alineación* representa la tendencia a implicarse en las diferentes áreas de la vida, siendo más persistentes en el logro de sus metas (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002). De hecho, autores como Kittredge (2010), han identificado al *compromiso* la única dimensión que tiene valor predictivo al engagement.

Los maestros con una experiencia entre 5 y 10 años son los que presentan la mayor puntuación en la dimensión *desafío*, pero no se pudieron determinar las diferencias entre grupos. Tampoco se encontraron diferencias en función del tipo de centro, el estatus profesional y la especialidad. Siguiendo a Morett (2005) podría decirse que se dicha experiencia representa un momento donde los maestros encuentran mayor seguridad en sus propios recursos personales.

En la medida total de *resistencia* no se encontraron diferencias significativas en el tipo de centro y el estatus profesional. Sin embargo, se observó que los maestros de Educación Infantil presentan puntuaciones más altas que los maestros de Educación especial, Audición y lenguaje y Pedagogía terapéutica. Además, los maestros con una experiencia entre cinco y

diez años de experiencia presentaban puntuaciones más elevadas que los que tienen menos de cinco años de experiencia. En este sentido, los resultados irían en línea con los de Maury, Martínez y González (2014), donde se encontró una relación positiva y moderada entre la *resistencia ocupacional* y el engagement.

Las correlaciones encontradas entre las variables de *resistencia ocupacional* y la satisfacción con la vida están en línea con los trabajos (Luhmann, Lucas, Eid y Diener, 2013; Verhoeven, Kraaij, Joeke y Maes, 2003), encontrando que una *resistencia ocupacional* también contribuye a estar más satisfecho con la vida.

Los resultados de la variable *control* como factor predictivo en sentido negativo sobre la satisfacción con la vida, estarían conforme con los trabajos que dan la importancia al estado de flow (Nader, Peña y Sánchez, 2014) muestran el efecto negativo de la percepción de un clima controlador (Méndez, Cecchini y Fernández, 2015).

6.3. Discusión sobre los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida

Los resultados relativos a la motivación de práctica de actividad física de la muestra consultada estarían en línea con los obtenidos en la Encuesta de hábitos deportivos en España (CSD, 2015), situando al *fitness* y a la *diversión* como principales motivos.

Los resultados obtenidos sobre la actividad física semanal equivalente a 2,67 días/semana, se podrían catalogar de medio-bajos, ya que si bien se acercarían a las recomendaciones de la OMS (2016) y a los resultados de la Encuesta de hábitos deportivos (CSD, 2015); estarían por debajo de la propuesta de Kyu et al. (2016).

Para poder entender las correlaciones más altas de la práctica de actividad física actual con los motivos de *diversión*, *competencia* y *fitness*; es importante aludir a la teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), ya que estos motivos podrían situarse dentro de los más autodeterminados. En este sentido, estos resultados estarían en línea con los trabajos de Prestwich et al., (2017), donde la regulación identificada propia de motivos de práctica de *fitness* y *competencia*, así como la motivación intrínseca propia de la *diversión*; son los factores más predictivos de práctica de actividad física. De igual modo, parece coherente los datos que relación la práctica de actividad física con la motivación más autodeterminada, tanto en la práctica física actual como en la intención de seguir siendo físicamente activos en el futuro al igual que también han mostrado diversos trabajos (Capdevila, et al, 2004; Moreno, Huéscar y Cervelló, 2012; Vink, et al, 2015). Recordar en esta línea que la motivación intrínseca se sitúa como la más predictora para la adherencia a largo plazo (Almagro, et al., 2010, Teixeira et al., 2012).

Si se ubica los motivos de *relación social* como aquellos más propios de una motivación externa y menos autodeterminado, es comprensible que haya sido el único motivo de práctica de actividad física que no haya sido predictor de la intención de ser físicamente activos.

Por otro lado, que el factor *diversión* haya sido el mayor predictor para hacer actividad física futura y actual en la muestra consultada, puede tener relación también con el concepto de *clima motivacional*, ya que se ha encontrado que el clima de tarea que pone el foco más en la experiencia del proceso, se asocia positivamente con la motivación autodeterminada como sería la *diversión* (Cox y Williams, 2008; Weiss, et al, 2009).

Con respecto a la relación actividad física y satisfacción con la vida es importante tener en cuenta que la percepción de autoeficacia y autopercepción física son claves para la

satisfacción con la vida (Goñi e Infante, 2010) y obtiene mejores resultados con una práctica semanal de 3 o 4 días (Reigal y Videra, 2013), por debajo del nivel de práctica de la muestra consultada y más cercano a las recomendaciones ya mencionadas de Kyu et al. (2016).

En cuanto a la satisfacción con la vida y los motivos de práctica de actividad física, la *diversión* predice la satisfacción con la vida, estando en línea con diversos trabajos que señalan que experimentar formas de motivación autodeterminada provoca consecuencias positivas en el bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Burton, et al., 2006; Chirkov y Ryan, 2001; Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Moreno-Murcia y Silveira, 2015)

En relación a la satisfacción con la vida los resultados encontrados que sitúan a la *diversión*, *competencia* y *fitness* como motivos principales que predicen la mayor cantidad de actividad física, (32,2% de la varianza explicada), tendría su explicación si se considera por un lado el nexo de la *diversión* con el estado de flow, el cual está asociado a la satisfacción con la vida (Moreno, et al, 2010; Moreno, et al, 2008) y a la conciencia de la atención presente (Laca-Arocena, et al., 2017). Y, por otro lado, por la relación de la *competencia* y el *fitness* con la responsabilidad y autoexigencia, factores que también se encuentran relacionados positivamente con la satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Vera, 2011).

6.4. Discusión sobre los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles

En este estudio el primer objetivo fue conocer el nivel de práctica de los maestros españoles. Los resultados mostraron que sólo un 12,5%, son activos, es decir que realizan cinco o más días semanales de actividad física. La media de práctica física semanal de los maestros fue media-baja ($M=2,67\pm1,72$), no alcanzado los estándares recomendados por la OMS (2010); resultados similares se han alcanzado en un estudio que analizó la práctica semanal de actividad físico-deportiva no competitiva en maestros españoles ($M=2,66\pm1,70$) (Blázquez et al., 2015).

Los maestros clasificados como activos puntuaban más alto en todos los motivos de práctica. Asimismo, los dos motivos más apoyados por los docentes para practicar actividad físico-deportiva fueron la *Diversión* y el *Fitness*. Resultados a comparar con otros como el de Nuviala, Gómez-López, Grao-Cruces, Granero-Gallegos y Nuviala (2013). En este último trabajo, se identificaban tres perfiles motivacionales de práctica de actividad físico-deportiva. El perfil más motivado era el de sujetos varones jóvenes practicantes con motivo de *Fitness* en organizaciones públicas, que coinciden con los obtenidos en este trabajo. Sin embargo, el segundo perfil con una orientación hacia los motivos de *Fitness*, *Disfrute* y *Apariencia*, y característico de un usuario privado, mujer de edad media o avanzada, no coincide con los resultados encontrados, donde los maestros presentan una valoración más alta que las maestras en disfrute y fitness, sin diferencias significativas en el de apariencia.

Como segundo objetivo, se indagó en los motivos de práctica deportiva de los maestros en función de sus características personales y condiciones laborales. Las diferencias encontradas en los motivos de práctica deportiva respecto a la edad indican que la *Diversión* como motivación intrínseca comienza a reducirse a partir de los 55 años donde probablemente otras razones obligan a su práctica; algo que puede tener coherencia con que a partir de los 40 años el factor *Apariencia* comienza a tener mayor protagonismo. Este resultado tendría relación con el trabajo de Lowland (1999), donde con la edad, decrece la satisfacción con la apariencia física en población no activa y por tanto como indican Raviv y Netz (2007), la población de mediana edad (40-60 años), se inclina más a motivos de relacionados con el control de peso o que en grupos de más de 60 años se vinculan más con la salud. Y de igual modo, considerando la mini-teoría de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la teoría de la Autodeterminación (TAD), estos resultados sobre los motivos de práctica de actividad

físico-deportiva podrían evidenciar que a partir de los 55 años, se produce una orientación más extrínseca de los motivos de práctica de actividad físico-deportiva, en búsqueda de satisfacer unas necesidades básicas psicológicas tales como la competencia y autonomía en este caso, que se ven mermadas con el tiempo.

En relación al estado civil, los maestros solteros centran los motivos de práctica de actividad físico-deportiva en los factores Competencia y Social. Lo mismo ocurre con el número de hijos, donde aquellos que no tienen centran sus motivos de práctica de actividad físico-deportiva en la Apariencia y Competencia. La explicación de estos resultados en relación a las teorías principales se podría vincular con el deseo de satisfacer unas necesidades de afiliación en este caso, y de ahí que los motivos expresados sean propios de una motivación extrínseca integrada, identificada e introyectada según la TAD. En este sentido, recordar que los docentes solteros y sin hijos son los que mayor práctica deportiva e intención futura presentan (Blázquez, León y Feu, 2015).

Entre las variables que influyen en los motivos de práctica deportiva se encuentra el género (Castillo, 2001). Los resultados indican que los varones presentan una mayor puntuación en *Competencia, Social, Fitness y Diversión*, pero no existen diferencias en la Apariencia, aunque si bien es cierto, es en este último factor en el único donde las mujeres puntúan más alto al igual que en los trabajos de Fernández, Sáenz-López, Almagro y Conde (2015). La preocupación por la imagen corporal por parte de las mujeres también se ha encontrado en otros trabajos (Hellín, Moreno y Rodríguez; 2004; Molanorouzi, Khoo y Morris, 2015; Moreno, Marcos-Pardo, y Huéscar, 2016; Tylka y Homan, 2015) y por mejorar las relaciones sociales (Gavala, 2010). Los docentes más autodeterminados, con una orientación motivacional intrínseca, son aquellos que vinculan su práctica a los motivos de disfrute y competencia (Nuviala y col., 2013), y en este estudio son los hombres.

Las condiciones laborales muestran diferencias en los motivos de práctica físico-deportiva de los docentes. La inestabilidad laboral y por tanto la necesidad de estar seguir en las mejores condiciones para el mercado de trabajo, podría explicar que los motivos de Apariencia tengan mayor protagonismo en los maestros interinos que los funcionarios de la administración pública. En esta línea irían los trabajos como el de Calderón (2016) donde se analiza la relación de la apariencia física en la contratación laboral.

Uno de los resultados más destacables son los relativos a la especialidad docente, donde los maestros en Educación Física obtienen las mayores puntuaciones en las motivaciones: *Diversión, Competencia, Social y Fitness*. Estas motivaciones siguiendo a Ingledew y Markland (2008), son las más autodeterminadas y generadoras de mayor práctica deportiva,

algo razonablemente teniendo en cuenta que su labor profesional se vincula con la práctica deportiva.

En cuanto a las limitaciones del estudio, señalar el número y método de muestreo por conveniencia, el acceso a un censo de docentes por especialidades hubiera permitido realizar un muestreo aleatorio estratificado para profundizar en el conocimiento sobre los hábitos y motivos de práctica de los maestros. De igual modo, señalar que el cuestionario PACE (Physician-based Assessment and Counselling for Exercise) es un instrumento que permite valorar la actividad física habitual realizada por sujetos adultos, y aunque es exigente a la hora de clasificar a una persona como activa, ≥ 5 día (Martínez-Gómez, et al., 2009), este instrumento no permite conocer detalles tales como el volumen e intensidad de su práctica lo cual permitiría un mejor ajuste del estudio. En cuanto a las perspectivas, se hace necesario seguir indagando en los motivos de práctica deportiva a través de diseños cuasi-experimentales y de metodología cualitativa. También seguir indagando en las relaciones de la actividad físico-deportiva y entorno laboral con el objetivo de seguir mejorando en la prevención de riesgos laborales.

Señalar también que la motivación es un elemento clave para favorecer la adherencia al ejercicio (Molinero, Salguero y Márquez, 2011), y son las personas más motivadas las que asisten con mayor frecuencia a programas de práctica físico-deportiva (Moreno, Borges, Marcos, Sierra y Huéscar, 2012). Por otro lado, indicar que en los inicios de práctica deportiva el mayor protagonismo lo tienen los motivos más extrínsecos y en etapas avanzadas cobran importancia los intrínsecos (Ingledeew, Markland y Medley, 1998), todo esto debe tenerse en cuenta en la promoción y elaboración de programas específicos para los docentes.

6.5. Discusión sobre los motivos de práctica y actividad físico deportiva mediadores de personalidad resistente en maestros

Este trabajo ha analizado las relaciones entre los motivos de práctica y el nivel de práctica deportiva con las variables que configuran una personalidad resistente, *Control*, *Compromiso* y *Desafío*. El planteamiento de este estudio surge al no encontrar estudios que se hayan centrado en la influencia de la actividad físico-deportiva que realizan los trabajadores docentes, en concreto de educación primaria e infantil, respecto a la personalidad resistente para el trabajo.

El análisis de las correlaciones entre variables indica que el *Desafío* es la única de las variables de la personalidad resistente que se relaciona positivamente con la actividad física realizada por los maestros.

En la literatura se encuentran estudios que concluyen, en el caso de los deportistas, que una mayor personalidad resistente se relaciona con la práctica del deporte, y que esto se debe a que estos necesitan afrontar con más frecuencia situaciones de estrés propias de la actividad donde se imponen alcanzar nuevos retos (De La Vega et al., 2011; Ramos, 2017; Sheard y Golby, 2010). En el caso de los docentes, sólo se ha encontrado esta relación con la variable *Desafío* de la personalidad resistente.

Estos resultados tendrían su lógica ya que si atendemos a la importancia de la evaluación cognitiva para aprovechar los momentos de flow en las situaciones de estrés que viven los deportistas (Williams y Andersen, 1997), el desafío tendría explicación ya que se considera una característica propia del acto deportivo (Jaenes et al., 2009).

Se decidió estudiar la relación entre las motivaciones más autodeterminadas y las variables de personalidad resistente. Resulta reseñable que las correlaciones más altas en la personalidad resistente se den en el subconstructo *Desafío* con los motivos de práctica de actividad física: *Competencia*, *Fitness* y *Diversión*. Una posible explicación sería que aquellas personas que buscan lograr una mayor *Competencia* y *Fitness* a través de la actividad física serían las que perciben el entorno como un desafío y se sienten más capaces de afrontarlo como una manera de mejorar sus propias competencias (Moreno-Jiménez et al., 2014).

Como segundo objetivo se planteó analizar el conjunto de relaciones entre los motivos de *Diversión*, *Competencia* y *Fitness* para ser físicamente activo y su relación con la variable el *Desafío*. Para ello, se realizó un modelo global en la que se contempla que existirá una

relación positiva entre los motivos de práctica de *Diversión*, *Fitness* y *Competencia* con la actividad física realizada, y a su vez existirá una relación positiva más fuerte entre la actividad física y el *Desafío* en comparación con las otras variables que componen la *Personalidad Resistente*. En el modelo se pudo comprobar que la actividad física sólo tiene incidencia en la variable *Desafío* y que la *Diversión* y la *Competencia*, menos la variable *Fitness*, son las motivaciones que más relacionan para hacer más actividad física. El modelo verifica que las motivaciones intrínsecas, es decir las más autoderminadas, favorecen la práctica de actividad físico deportiva (Moreno-Murcia y Martínez, 2006).

El desafío permite a las personas ver situaciones potencialmente difíciles como una oportunidad para superarse, adaptarse y crecer (Kobasa, 1979). Los resultados obtenidos estarían en línea con otro trabajo donde encontraron que el factor *Desafío* es el que actúa modulando la relación del burnout y los estresores organizaciones, es decir en la percepción de los estímulos del entorno (Moreno et al., 2006). Por tanto, no es extraño que aquellos docentes que interpretan el entorno como un reto u oportunidad de crecimiento sean quienes se practiquen la actividad física como una mejora de sus capacidades o diversión. Algunos estudios han encontrado altos niveles de personalidad resistente en deportistas (De La Vega et al., 2011; Ramos, 2017; Sheard, 2009; Sheard y Golby, 2010).

En este estudio realizado con docentes, donde no se ha analizado el tipo de actividad físico-deportiva ni la participación en competición ya sea amateur o profesional, las puntuaciones más altas han sido para la variable *Compromiso* seguida del *Desafío*. Señalar que una de las características que presentan los deportistas es la cualidad *Compromiso* que les permite minimizar la amenaza percibida por las metas a largo plazo (Jaenes et al., 2009). Recordar que si bien la actividad física reduce la percepción del stress (Garrosa y Carmona, 2010), y es la variable *Compromiso* junto al optimismo, los que desempeñan un papel modulador del burnout en maestros de primaria (Moreno et al., 2006). Y de igual manera respecto a los valores del componente *Desafío*, es importante aludir la motivación hacia el éxito que indicaba Weinberg y Gould (1995) señalando que “las personas altamente competitivas tienden a buscar situaciones de competición y están más motivadas para obtener éxito en ellas, en comparación con personas con bajo nivel de competitividad” (p. 107).

En un segundo modelo estudiado, se pudo comprobar que la variable *Desafío* se relaciona positivamente con el *Compromiso* y el *Control*, y es que la personalidad resistente debe entenderse de forma conjunta con los tres factores para ser considerado resistente y qué son los que explican el 33% de la varianza del burnout (Oliver, 1993).

Como conclusión se puede decir que la motivación autodeterminada se relaciona con una mayor práctica de actividad físico – deportiva, y que ésta favorece una mayor resistencia al trabajo a través de la variable *Desafío*, la cual ayudaría a percibir la realidad como una oportunidad de mejora.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones

Las conclusiones siguientes tratan de responder a los diferentes objetivos e hipótesis de la presente tesis doctoral:

Objetivo 1: Conocer la práctica deportiva, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida de maestros españoles

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en la satisfacción con la vida de los maestros de Educación Infantil y Primaria en España respecto a todas variables estudiadas, y el perfil con mayor satisfacción con la vida es independiente de la práctica deportiva, especialidad o estado civil.

La valoración media de los maestros consultados respecto a la satisfacción de vida es positiva, media – alta, encontrando diferencias significativas en función del sexo, estado civil, estatus laboral, especialidad profesional, y el nivel de actividad física. No se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida en función de la edad, número de hijos, nivel formativo, experiencia laboral, titularidad del centro educativo y tamaño de la población. El árbol de clasificación mostró que los docentes con mayor satisfacción vital son los que están casados o viven en pareja, trabajan en la especialidad la Educación Física, Primaria, Infantil o Lenguas extranjeras, y llevan un estilo de vida activo.

Confirmación de hipótesis: Esta hipótesis no se confirma en su totalidad, ya que las diferencias en la satisfacción con la vida se dan en las variables: sexo, estado civil, estatus laboral, especialidad profesional, y el nivel de actividad física, mientras que no se encuentran diferencias en función de la edad, el tamaño de la localidad de residencia, el número de hijos y la formación. Además, en los docentes con mayor satisfacción vital, sí hubo diferencias en función de otras variables, siendo los casados o que viven en pareja, aquellos que trabajan en la especialidad la Educación Física, Primaria, Infantil o Lenguas extranjeras, y los que llevan un estilo de vida activo; los que mayor satisfacción con la vida presentan.

Objetivo 2: Analizar la resistencia ocupacional y satisfacción con la vida en maestros españoles.

Hipótesis 2.1. La variable resistencia de la personalidad resistente es la que más contribuye a la satisfacción con la vida de los maestros.

Hipótesis 2.2. Los años de experiencia, el sexo y la especialidad son los factores que más diferencias significativas presentan con la resistencia ocupacional.

H.2.1. La variable *Resistencia* es la que más contribuye a predecir la satisfacción con la vida. Los docentes presentan una puntuación media alta, tanto en la puntuación total de resistencia ocupacional, como en las dimensiones *Compromiso*, *Desafío* y *Control*.

H.2.2. El análisis inferencial indicó la existencia de diferencias significativas en la *Resistencia* en función del sexo, años de experiencia y especialidad. Se encontraron diferencias en la dimensión *Desafío* y los años de experiencia; diferencias en el *Compromiso* en función del sexo y la especialidad; y en el *Control* en función del tipo de centro y el estatus profesional. **Confirmación de hipótesis:** Estas hipótesis se confirman totalmente.

Objetivo 3: Estudiar los motivos de práctica como predictor de la actividad física en maestros y la satisfacción con la vida

Hipótesis 3. *Todos los motivos de práctica de actividad física predicen la intención de ser físicamente activos y en el especial la diversión que lo hace también sobre la satisfacción con la vida. Además, la intención de práctica correlaciona con la actividad física actual.*

Todos los motivos de práctica de actividad física, excepto los *sociales*, predicen la intención de ser físicamente activos y la intención de práctica correlaciona con la actividad física actual. Las correlaciones más altas y la capacidad predictiva, a través del análisis de regresión, sobre la actividad física actual y la intención de práctica futura, respecto a los motivos de práctica se encuentran en la *diversión*, *competencia* y *fitness*. También se encontró una tendencia de que la práctica de actividad físico-deportiva con motivo de *Diversión* predice significativamente la satisfacción con la vida.

Confirmación de hipótesis: Esta hipótesis se confirma parcialmente ya que los motivos *sociales* no predicen la intención de ser físicamente activos y son los de *Diversión*, *Competencia* y *Fitness* los que más correlacionan con la actividad física actual y la intención de práctica futura.

Objetivo 4: Descubrir los motivos de la práctica deportiva y participación en actividades físico-deportivas en maestros españoles.

Hipótesis 4. *Los maestros más activos físicamente son los que más puntúan en los motivos de práctica de actividad físico-deportiva, los cuales presentan diferencias significativas en el sexo, estado civil, edad, número de hijos, tipo de contrato, años de experiencia y especialidad docente.*

Sólo un 12,5% de maestros son físicamente activos, y estos maestros puntúan significativamente más alto en todos los motivos de práctica. La valoración de los motivos de práctica varía significativamente al tener en cuenta variables como el género, estado civil, edad, número de hijos, tipo de contrato, años de experiencia y especialidad docente. No hay diferencias respecto al tipo de gestión del centro educativo donde trabajan.

Confirmación de hipótesis: Esta hipótesis se confirma totalmente.

Objetivo 5: Investigar los motivos de práctica y la actividad físico-deportiva como mediadores de la personalidad resistente en maestros españoles.

Hipótesis 5. Los motivos de práctica tienen capacidad predictiva en la actividad físico-deportiva y esta última sobre la personalidad resistente.

Las conclusiones del estudio muestran que los motivos de práctica deportiva de *Diversión*, *Competencia* y *Fitness* son variables que predicen la actividad físico-deportiva realizada. La capacidad predictiva de los motivos y el nivel de práctica de actividad física para la variable *Desafío* tiene un valor del 15%, pero no es significativa para las variables *Control* y *Desafío*. En un segundo modelo se ha podido observar que la actividad físico-deportiva correlaciona positivamente con la variable *Desafío* y que esta variable a su vez relaciona positivamente con el *Compromiso* y el *Control*. Los motivos y práctica de actividad físico-deportiva pueden mejorar la personalidad resistente de los docentes, en los que el factor *Desafío* ayudaría a percibir la realidad como una oportunidad de mejora.

Confirmación de hipótesis: Esta hipótesis se confirma parcialmente ya que los motivos de práctica y la actividad física predicen de forma adecuada el factor desafío de la personalidad resistente, pero no predicen bien las variables compromiso y control; aunque éstas pueden verse favorecidas ya que el desafío predice altas puntuaciones en compromiso y control.

Finalmente, **confirmar la consecución del objetivo general** planteado sobre el estudio de los motivos, intención y práctica de actividad físico-deportiva, junto con la resistencia ocupacional o personalidad resistente y la satisfacción con la vida de docentes de Educación Infantil y Primaria en España y la **confirmación parcial de la hipótesis general**, tal y como se desprende del análisis de las hipótesis anteriores.

CAPÍTULO 8: LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

8.1. Limitaciones del estudio

En cuanto a las **limitaciones referidas a los objetivos**, es preciso señalar la complejidad de abordar el concepto de bienestar influenciado por otras múltiples variables y que se entremezcla con términos como calidad de vida, felicidad, optimismo, etc.

En cuanto a las **limitaciones procedentes de la metodología**, indicar el número y método de muestreo por conveniencia ya que un acceso a un censo de docentes por especialidades hubiera permitido realizar un muestreo aleatorio estratificado para profundizar en el conocimiento sobre los hábitos y motivos de práctica de los maestros.

De igual modo señalar que, si bien la administración vía online del instrumento de evaluación es un método ágil y permite mayor libertad a la hora de responder por parte de los sujetos, también reduce el control en cuanto a las condiciones del estudio de campo.

Entre las variables sociodemográficas, no se han incluido otros factores relativos a las condiciones de trabajo (número de alumnos, horarios, otras funciones, etc.), lo cual hubiese permitido profundizar y entender con mayor amplitud los resultados.

También señalar que el cuestionario PACE (Physician-based Assessment and Counselling for Exercise) es un instrumento que si bien permite valorar la actividad física habitual realizada por sujetos adultos de forma exigente a la hora de clasificar a una persona como activa, ≥ 5 día (Martínez-Gómez, et al., 2009), no permite conocer detalles tales como el volumen e intensidad o tipo de práctica lo cual permitiría un mejor ajuste del estudio.

8.2. Prospectivas del estudio

Con respecto a las **prospectivas temáticas** del trabajo, sería importante seguir indagando en el estudio de las relaciones entre el contexto laboral, deportivo y bienestar; donde poder profundizar en constructos como: burnout, felicidad, sentido del humor, apoyo social, etc.

Con respecto a las **prospectivas metodológicas**, señalar que se hace necesario seguir indagando en estos constructos a través de diseños cuasi-experimentales, metodología cualitativa; así como desde una perspectiva longitudinal, teniendo en cuenta las diferencias que se pueden producir en relación a la edad.

En cuanto a las **prospectivas procedentes de los resultados**, señalar la necesidad de enfoques holísticos en los diseños de investigación de estos constructos, teniendo en cuenta la poca fuerza de las relaciones de la personalidad resistente con los motivos, intención y práctica; así como el valor predictivo del mismo con la satisfacción con la vida que se han encontrado en la muestra consultada.

De igual modo, sería necesario indagar en qué condiciones de práctica semanal o el tipo de actividad física serían las más adecuadas para mejorar la personalidad resistente, así como la inclusión de otros constructos como satisfacción con la vida o apoyo social.

8.3. Aplicaciones prácticas

Teniendo en cuenta los resultados expuestos en este trabajo donde todos los motivos de práctica de actividad físico-deportiva, excepto los sociales, predicen la intención de ser físicamente activos y que la intención de práctica correlaciona con la actividad física actual; se hace necesario desarrollar programas de práctica de actividad físico-deportiva en este sector. Y especialmente orientadas progresivamente hacia las formas más autodeterminadas ya que según los resultados expuestos los docentes activos puntúan más alto en todos los motivos de práctica, siendo los principales la *Diversión* y el *Fitness*.

En este sentido, mencionar que los resultados expuestos en este trabajo señalan que los docentes de Infantil y Primaria con un estilo de vida activo y con Especialidad en Educación Física, presentan mayor satisfacción con la vida. Recordar en este sentido que la implicación docente en el aula presenta una influencia positiva en la satisfacción de vida de los estudiantes (Ramos, Rodríguez, Revuelta y Axpe, 2016), y en el ajuste escolar (Luna-Soca, 2013; Suldo, Thalji y Ferron, 2011). En concreto, el estilo de vida de los docentes de Educación Física es un factor importante en la promoción de la práctica físico-deportiva del alumnado (Davó, Gil, Vives, Álvarez y La Parra, 2008; Pérez, y col., 2005).

Por tanto, una primera aplicación práctica es el desarrollo de programas de formación en los futuros docentes sobre la importancia no solo para el alumnado, sino también para el profesorado, de la práctica de actividad físico-deportiva en la satisfacción con la vida desde un planteamiento encaminado hacia motivaciones más autodeterminadas.

Otro resultado importante que tiene aplicabilidad práctica en el ámbito de la prevención de riesgos laborales es el modelo predictivo encontrado (Satisfacción/Resistencia ocupacional) que explica un 11.3% de la varianza y donde la variable *resistencia* (personalidad resistente) es la que más contribuye a estar satisfecho con la vida. Sin embargo, la variable *control*, aparece con sentido negativo, indicando que cuanto más control hay menor será el incremento de la satisfacción.

Por tanto, una segunda aplicación práctica de la presente tesis es el desarrollo de programas de relajación y afrontamiento del contexto laboral para los docentes que ayuden a percibir la realidad con enfoque más basado en el desafío y menos en el de control.

En este sentido, señalar también que la relación de la personalidad resistente está relacionada con el ámbito del ejercicio físico, como así lo demuestran diferentes trabajos que

han encontrado una relación beneficiosa entre ambos conceptos (De La Vega, Rivera y Ruíz, 2011; Maddi y Hess, 1992; Sheard y Golby, 2010). En el modelo predictivo 2 de la presente tesis la variable *Desafío* de la personalidad resistente tiene una relación positiva directa sobre el *Compromiso* y el *Control*, y también se observa que la actividad física tiene una relación directa con la variable *Desafío* explicando un 13% de la varianza. Igualmente señalar que los niveles de satisfacción que experimentan los docentes, además de su estilo de vida y características psicográficas; están influenciados por los retos y las demandas laborales (Cuadra Peralta, Lee y Sossa, 2009). Y en este sentido, la personalidad resistente puede ser clave para explicar las razones por las que unos sujetos alcanzan sus metas y otros no (Jackson, Firtko y Edenborough, 2007; Maddi y Khoshaba, 2005).

Por ello, una tercera aplicación práctica en la esfera de la prevención de riesgos laborales es el desarrollo de programas de actividad física en el contexto laboral, a modo de “descansos activos” para los docentes, contribuyendo a incentivar una percepción del trabajo más basado en el desafío.

Finalmente, señalar que las personas que realizan regularmente ejercicio físico se perciben con menos estrés, mayor estado de ánimo y saludables que los que no lo realizan (Jiménez, Martínez, Miro y Sánchez, 2008). Los resultados de la presente tesis muestran que los docentes activos presentan puntuaciones significativamente más elevadas (con la satisfacción con la vida que los inactivos, con un tamaño del efecto intermedio. Además, el análisis de regresión indica que respecto a la práctica actual de actividad físico deportiva, los motivos de diversión, competencia y fitness son los que explican un 32,2 % de la varianza. Y también son los factores que más predicen la intención de práctica futura.

Por ello, una cuarta aplicación práctica sería la de impulsar la práctica de actividad física en los docentes como colectivo de especial interés, mediante acuerdos con centros deportivos para descuentos en sus cuotas, etc.; y priorizando las motivaciones más autodeterminadas.

CAPÍTULO 9: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1 Referencias bibliográficas

A

- Abdel-Khalek, A.M. (2006). Measuring happiness with a single-item scale, *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(2), 139-150.
- Achor, S. (2011). *La felicidad como ventaja*. Barcelona: RBA.
- Acosta, C. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en el cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 9-24.
- Adams I.T., y Brynteson P. (1993). The effects of conceptually based physical education programs on attitudes and exercise habits of college alumni after 2 to 11 years of follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 208-212.
- Adina, A., y Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaccion with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Aghababaei, N., y Arji, A. (2014). Well-being and the HEXACO model of personality. *Personality and Individual Differences*, 56, 139-142.
- Águila, C. (2007). *Sobre el ocio y la posmodernidad. Un análisis sociocrítico*. Sevilla: Wanceulen.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 99-106.
- Almentero, H., Padilla, L., y Castaño, M. (2003), *Factores de riesgo psicosociales que generan estrés en el personal de enfermería que labora en las salas de quirófano de la E.S.E. Hospital San Jerónimo de Montería- Córdoba 2002* (Tesis de Grado). Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Salud, Córdoba. Recuperado en Junio, 18 de 2017. Disponible en: <http://www.unicordoba.edu.co:8080/retrieve/34/FactoresdelEstrespdf.pdf>
- Allender, S., Cowburn, G., y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Allred, K., y Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 257-266.
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., y Moreno, J.A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.

- Amador, B., Montero, C., Beltrán-Carrillo, V., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2017). Ejercicio físico agudo, agotamiento, calidad del sueño, bienestar psicológico e intención de práctica de actividad física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 121-127.
- American College of Sports Medicine (1999). *ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C., Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arbinaga, F., y Caracuel, J.C. (2008). Rasgos de personalidad en fisioculturistas y relaciones con variables antropométricas y conductas deportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 85-102.
- Argyle, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Arias, J.L., Castejón, F.J., y Yuste, L. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de intencionalidad de ser físicamente activo en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 485-505.
- Arita, B., Romano, S., García, N., y Félix, M. (2005). Indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 93-102.
- Arruza, J.A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S., y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Asuquo, P.N., y Inaja, A.E. (2013). Fostering Sustainable Career Development and Employability Among Young People in the Changing World of Work: Employers' Perspective, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1492-1499.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ato, M., López, J.J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.

B

- Balaguer, I. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bakker, A.B., y Leiter, M.P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.
- Bakker, A.B., Rodríguez-Muñoz, A., y Derks, D. (2012). La emergencia de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Band, W.A. (1991). *Creating Value for Customers*. New York: John Wiley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartone, P.T (2006). Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 18(1), 131-148.
- Bassi, M., Bacher, G., Negri, L., y Delle Fave, A. (2013). The contribution of job happiness and job meaning to the well-being of workers from thriving and failing companies. *Applied Research in Quality of Life*, 8(4), 427-448. doi: 10.1007/s11482-012-9202-x
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Bermejo, I., Campos, G., Sánchez, A. (2017). Estrés y síndrome de desgaste profesional en la organización de eventos en el sector de las agencias de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1.394-1.417. doi: 10.4185/RLCS-2017-1225
- Bilbao, M. A., Techio, E., Basabe, N., y Páez, D. (2007). Integración social y bienestar subjetivo y felicidad en los jóvenes: una comparación entre autóctonos e inmigrantes. En M. García, V. Luque, y R. Morano (Comps.), *Memorias ii European Community Psychology Association Seminar* (pp. 46-47). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Blázquez, A., y Feu, S. (2012). Motivos de inscripción, permanencia y satisfacción en un programa de actividad física de mantenimiento para mujeres mayores. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 79-92.
- Blázquez, A. León, A., y Feu, S. (2015). Intención y práctica de actividad física en maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 163-170.

- Block, J.H., y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*, 13, 39-101.
- Bollen, K. A. y Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bolton, R.N. (1998). A dynamic model of the duration of the customer's relationship with a continuous service provider: the role of satisfaction. *Marketing Science*, 17(1), 49-52.
- Borenstein, M. (2009). Effect sizes for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 221-235). Russell Sage Foundation.
- Bothwick-Duffy, S.A. (1992). Quality of life and quality of care in mental retardation. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000*, (pp. 52-66). Berlin: Springer.
- Bouchard, C., Shephard, R.J., Stephens, T., Sutton, J.R., y McPherson, B.D. (1990). *Exercise, Fitness and Health. A consensus of Current Knowledg*. Champaign: Human Kinetics.
- Bradburn N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brewer, E., y Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123.
- Brown O. R. (1990). Exercise, fitness and mental health. En C. Bouchard, R.J. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton, y B.D. McPherson, (Ed.), *Exercise, Fitness, and Health: a concensus of current knowledge* (pp. 607-626). Illinois: Human Kinetics Books.
- Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport: En F.L. Smoll y R.C. Smith (eds.). *Children and youth in sport: a byopsychosocial perspective*. (pp. 112-124). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Burton, K., Lydon, J., D'Alessandro, D., y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.
- Burroughs, J., y Rinfleisch, A. (2002). Materialism and well-being: A conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research*, 29(3), 348-370. doi: 10.1086/344429
- Byrne, B.M. (1999). *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.

-Byrne, BM (2010). *Serie de aplicaciones multivariadas. Modelado de ecuaciones estructurales con AMOS: conceptos básicos, aplicaciones y programación* (2ª ed.). Routledge: Taylor & Francis Group.

C

-Cabañas, R., Martínez, P., y Del Riego, M.L. (2004). Análisis de la motivación de las mujeres para la práctica de actividades físicas según la edad. *Educación Física y Deportes*, 72.

-Calhoun, L.G., y Tedeschi, R.G. (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

-Calvo, J.M, Schweiger, I. De las Mozas, O., y Hernández, J.M. (2011). Efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 589-604.

-Cañellas, A., y Rovira, J. (1995). Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa (15 a 59 años). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 75-79.

-Capdevila, A., Bellmunt, H., y Hernando, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en deportistas. Comparación entre deportistas y no deportistas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Recreación y Deporte*, 27(1), 28-33.

-Capdevila, L., Niñerota, J., y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55-74.

-Carbonell, A., Núñez, F.J., Burgos, P., Núñez, P., y Padial, P. (2006). Incidencia del tipo de programa de actividad física en la condición física de mujeres adultas. *Motricidad Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15, 1-6.

-Carr, C. (1994). 7 Keys to successful change. *Training*, 31(2), 55-58.

-Carron, A., Hausenblas, H. A. y Mack D. (1996). Social influence and exercise: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 1-16.

-Carver, C.S., Scheier, M.F., y Segerstrom, S.C. (2010). Optimism, *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.

-Casajús, J.A., y Vicente-Rodríguez, G. (coordinadores) (2011). *Ejercicio Físico y Salud en Poblaciones Especiales. Exernet*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

- Cassaretto, M., y Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
- Castro, M., y Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 131-148.
- Castro, A., y Sánchez, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cervelló, E. (1999). El abandono deportivo: análisis conceptual y estrategias para disminuir la incidencia de abandono deportivo. *RED: Revista de entrenamiento deportivo*, 13(3), 5-17.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., y Moreno-Murcia, J.A. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 31-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227032542004>
- Chang, E.C., Rand, K.L., y Strunk, D.R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator, *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chavarría, M.P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well bein. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 38-44.
- Chirkov, V., y Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.

- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy, *The Journal of Psychology*, 138(2), 149-159.
- Choi, K.S., Cho, W.H, Lee, S., Lee, H., y Kim, C. (2002). The relationship among quality, value, satisfaction and behavioral intention in health care provider choice: a South Korean study. *Journal of Business Research*, 5738, 1-9.
- Cohen, J. (1988). *Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento* (2ª ed.). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Connolly, J.J.y Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis, *Personality and individual differences*, 29(2), 265-281.
- Consejo Superior de Deportes (2016). *Estadística 2015. Encuesta de hábitos deportivos en España*. Madrid: Subdirección General de publicaciones oficiales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/deporte/ehd/Encuesta_de_Habitos_Deportivos_2015.pdf [Consultado el 10 de mayo 2017].
- Corbin, Ch. B., Dale, D., y Pangrazy, R.P. (1999). Promoting Physically Active Lifestyles Among Youths. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 70(6), 26-28.
- Cox, A. y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate and psychological need satisfaction in students physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Crié, D. (2001). Un cadre conceptuel d'analyse du comportement de réclamation. *Recherche et Applications en Marketing*, 16(1), 45-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuadra Peralta, A., Lee Maturana, S., y Sossa Roa, P. (2009). Construcción de perfiles psicograficos de profesores de educación básica de escuelas municipales de arica. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 13-26.

D

- Davó, M.C., Gil-González, D., Vives-Cases, C., Álvarez-Dardet, C., y La Parra, D. (2008). Revisión. Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela española. Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), 58-64.
- Davis, K., y Newstrom, J. (1991). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- Day, E., y Crask, M.R. (2000). Value assessment: the antecedent of customer satisfaction. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 13, 52-61.
- De Gracia, M., Marcó, M., y Garre, J. (1999). Valoración de los beneficios psicológicos del ejercicio físico en personas mayores. *Apunts.Educación Física y Deportes*, 57, 46-54.
- De La Vega, R., Rivera, O., y Ruíz, R. (2011). Personalidad resistente en carreras de fondo: comparativa entre ultrafondo y diez kilómetros, *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 445-454.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York: Plenum.
- Dennis, R., Williams, W., Giangreco, M. y Cloninger, Ch. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 25(155), 5-18.
- Devís, J. (Ed) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Díaz, A., y Martínez, A. (1998). Deporte formativo. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física, Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 143-150). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Díaz, J.F., y Sánchez, M.P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Diehl, L., y Carlotto, M.S. (2020) Síndrome de Burnout en docentes: diferencias en los niveles educativos. *Investigación, Sociedad y Desarrollo*, 9(5). doi: 10.33448/rsd-v9i5.2623
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of Happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. y Lucas, R.E. (1999) Personality and subjective well-being. En: D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-227). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E., y Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes, *Social Indicators Research*, 59(3), 229-259.
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Dionigi, R. (2007). Resistance training and older adults' beliefs about psychological benefits: the importance of self-efficacy and social interaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 723-746.
- Dishman, R.K. (1994). *Advances in Exercise Adherence*. Illinois: Human Kinetics.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

E

- Egan, M., Tannahill, C., Petticrew, M., y Thomas, S. (2008). Psychosocial risk factors in home and community settings and their associations with population health and health inequalities: A systematic meta-review. *BMC Public Health*, 2(1).
- Einstein, D.A., Lovibond, P.F., y Gaston, J.E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal Psychology*, 52, 89-93. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530008255373>
- Eklund, R.C., y Crawford, S. (1994). Active Women, Social Physique Anxiety, and Exercise. *Revista Journal of sport and exercise psychology*, 16, 431-448.

- Emmons, R.A., y McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental research of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Emmons, R.A., y Shelton, C.M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C.R. Snyder, y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Eschleman, K.J., Bowling, N.A., y Alarcon, G.M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277-307.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.V., Musitu, G., y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. Influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- Etnier, J.L., Salazar, W., Landers, D.M., Petruzzello, S.J., Han, M., y Nowell, P. (1997). The Influence of Physical Fitness and Exercise Upon Cognitive Functioning: A Meta Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 249-277.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

F

- Felce, D., y Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Fentem, P.H., Bassey, E. J., y Turnbull, N. B. (1988). *The New Case for Exercise*. Londres: Sports Council and Health Education Authority.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Lansac, V., y Crespo, M. (2011). Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar: una revisión. *Clínica y Salud*, 22(1), 21-40.
- Field, A. (2009). *Descubriendo estadísticas usando SPSS. 3ª Edición*. Londres: Sage Publications Ltd.

- Finney, S.J., y DiStefano, C. (2013). Datos no normales y categóricos en el modelado de ecuaciones estructurales. En GR Hancock y RO Mueller (Eds.), *Métodos cuantitativos en educación y ciencias del comportamiento: problemas, investigación y enseñanza. Modelado de ecuaciones estructurales: un segundo curso* (pp. 439-492). IAP Information Age Publishing
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Beliefs, Attitudes, Intentions and Behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley, Mass.
- Fisher, C.D. (2010). Happiness at work, *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Fletcher, D., y Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 669-678.
- Flood, S. E., y Hellstedt, J. C. (1991). Gender Differences in Motivation for Intercollegiate Athletic Participation. *Journal of Sport Behavior*, 14(3), 159-167.
- Florian, V., Mikulincer, M., y Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 687-695.
- Fox, K. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K.R. -Fox (Ed), *The physical self: From motivation to well-being* (111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S.J.H. Biddle, K. R. Fox y S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and Psychological well-being* (pp. 88-117). London: Routledge.
- Franco, C. (2009). Modificación de los niveles de burnout y de personalidad resistente en un grupo de deportistas a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Anuario de Psicología*, 40, 377-390.
- Franco, E. Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martín, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad física-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos*, 31, 46-51.
- Frederick, C.M., y Ryan, R.M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relationships with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 125-145.
- Frederick C.M., y Ryan R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using a cognitive evaluation theory. *Intenational Journal Sport Psycho*, 26, 5-23.

- Fredrickson, B.L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being, *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Frijters, P., y Beaton, T. (2012). The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age, *Journal of Economic Behavior y Organization*, 82(2), 525-542
- Froh, J., Yurkewicz, C., y Kashadan, T. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescences: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Frojan, M. X., y Rubio, R. (1997). Salud y hábitos de vida en los estudiantes de la U.A.M. *Clínica y Salud*, 8(2), 357-381.
- Fujita, F., y Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: stability and change, *Journal of personality and social psychology*, 88(1), 158-164.
- Fuentes, M. (1993). *Psicología Social del Grupo. Investigación y Desarrollo de Teorías*. México: Ed. Universidad Autónoma de Puebla.
- Fumero, A., Santamaría, C., y Johnson-Laird, P., (2010). Formas de pensar: efecto de la personalidad en el razonamiento. *Psicothema*, 22, 57-62.
- Funk, S.C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 11, 335-345.

G

- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gamero, C. (2007). Satisfacción Laboral y Tipo de Contrato en España. *Investigaciones Económicas*, 31(3), 415-444.
- Garcés de los Fayos, E.J. (2004). *Burnout en deportistas. Propuesta de un sistema de evaluación e intervención integral*. Madrid: EOS.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- García Lanzuela, Y., Matute Bravo, S., Tifner, S., Gallizo Llorens, M.E., y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 344-358.

- García-Naveira, A. (2010). *Diferencias individuales en Estilos de Personalidad y rendimiento en deportistas* (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Extraído de: <http://eprints.ucm.es/9859/1/T31529.pdf>
- García, M., y Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? Jornades de Foment de la Investigació Universitat Jaume I. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>
- García-Secades, X.G., Molinero, O., Barquín, R.R., Salguero, A., De la Vega, R. y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments, *Pediatric annals*, 20(9), 459-460.
- Garrosa, E., y Carmona-Cobo, I. (2010). Salud laboral y bienestar: incorporación de modelos positivos a la comprensión y prevención de los riesgos psicosociales del trabajo. *Medicina y seguridad del trabajo*, 57, 224-238.
- Gattás, M., Scipiao, C. y Guillen, F. (2004). La personalidad de deportistas brasileños de alto nivel: comparación entre diferentes modalidades deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1 y 2), 117-127.
- Gavala González, J. (2010). Practical reasons of physical activity of the people of Sevilla. *Journal of Sport and Health Research*, 3(3), 169-178.
- Gaviria, E., Cuadrado, I., y López, M (Coord.) (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- George, L.K. y Bearon, L.B. (1980). *Quality of life in older persons. Meaning and measurement*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Giese, J.L., y Cote, J.A. (1999). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1, 1-34.
- Gil Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gill, K., y Overdorf (1994). Incentives for exercise in younger and older women. *Revista Journal of Sport Behaviour* 17(2), 87-95.
- Gilovich, T., y Eibach, R. (2001). The fundamental attribution error where it really counts. *Psychological Inquiry*, 12(1), 23-26.
- Gimeno, M.A., Pinazo, D., García, T., y García, A. (2008). Evaluación de las organizaciones saludables. Una propuesta metodológica. Disponible en:

<http://www.orpconference.org/2008/actividades/documentar/organizacionsaludable.pdf>

[consulta Noviembre 13 de 2017].

- Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J.F. (2004). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala para la evaluación de la dureza. "Personal Views Survey" (P.V.S.). *Psicología Conductual*, 1, 34 -77.
- Gold, Y., y Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- González, H., Pelegrín, A., y Carballo, J. (2017). Ira y personalidad resistente en deportistas de raqueta y resistencia. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(2), 21-29. doi: 10.24310/riccafd.2017.v6i2.3776
- González-Serrano, G., Huéscar, E., y Moreno Murcia, J.A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *European Journal of Human Movement*, 30, 13-151.
- Goñi, E., e Infante, G. (2010) Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goss, J.D. (1994). Hardiness and mood disturbances in swimmers while overtraining. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 135-149.
- Google Ireland Limited (2016). Google Trends. Recuperado el 30 junio 2016 de <https://trends.google.es/trends/?geo=ES>
- Guàrdia Olmos J. (2016). Esquema y recomendaciones para el uso de los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2),75-80.
- Guillén, C. (2001). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. España: Mc Graw Hill.
- Guivernau, M., y Duda, J.L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs about the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Gunnell, K.E., Crocker, P.R., Mack, D.E., Wilson, P.M., y Zumbo, B.D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 19-29. doi:10.1016/j.psychsport.2013.08.005
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. New York: Basic Books.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

H

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., y Tatham, R. (2006). *Análisis de datos multivariados. 6ta Edición*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., y Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hanton, S., Lynne, E., y Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stres, y Coping*, 16, 167-184.
- Harwood, C.G., Keegan, R.J., Smith, J.M.J., y Raine, A.S., (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. doi:10.1016/j.psychsport.2014.11.005
- Hassin, R., Bargh, J.A., y Uleman, J.S. (2002). Spontaneous causal inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 515-522.
- Headey, B., y Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model, *Journal of Personality and Social psychology*, 57(4), 731-739.
- Hecimovich, M.D., Peiffer, J.J., y Harbaugh, A.G. (2014). Development and psychometric evaluation of a post exercise exhaustion scale utilising the Rasch measurement model. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 569-579. doi:10.1016/j.psychsport.2014.06.003
- Hegarty, M., Shah, P., y Miyake, A. (2000). Constraints on using the dual-task methodology to specify the degree of central executive involvement in cognitive tasks. *Memory y Cognition*, 283, 376-385.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.
- Hellín, P., Moreno, J.A. y Rodríguez, P.L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1 y 2, 101-116.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación (Cuarta Edición)*. México: McGrawHill.

- Hernández Zamora, Z.E., Sánchez, Y.E., y Navarro Hernández, A.M. (2009). Factores psicológicos, demográficos y sociales asociados al estrés y la Personalidad Resistente en adultos mayores [Factores sociales, demográficos y psicológicos asociados con el estrés y la personalidad resistente en adultos mayores]. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 13–28.
- Hills, P., y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being, *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082.
- Holmes, T.H., y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Howell, A.J., y Buro, K. (2015). Measuring and Predicting Student Well-Being: Further Evidence in Support of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experiences. *Social Indicators Research*, 121(3), 903-915. doi: 10.1007/s11205-014-0663-1
- Hu, L.T., y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hull, J.G., Lehn, D.A., y Tedlie, J.C. (1991). Un enfoque general para probar construcciones de personalidad multifacéticas. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 61(6), 932–945. doi: 10.1037/0022-3514.61.6.932
- Hüsne, D. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Social and Behavioral Sciences* 116, 4925 – 4931.

I

- Ibarra, P. (2005). *Manual de sociedad civil y movimientos sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ikulayo, P.B. (1998). Psychological issues in female participation in sport. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 34(3), 59-62.
- Inglelew, D., y Markland, D. (2008). The role of motives in exercise participation. *Psychology y Health*, 23, 807-828. doi 10.1080/08870440701405704.
- Inglelew, D.K., Markland, D., y Medley, A.R. (1998). Exercise motives and stages of change. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 477-489.

- Infante, G., y Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Coord.), *El autoconcepto físico* (pp. 125-153). Madrid: Pirámide.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Encuesta Europea de Salud en España 2014. [Online]. Disponible en: <http://www.ine.es/metodologia/t15/t153042014.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Anuario Estadístico. *Cifras INE* [www.ine.es].
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

J

- Jackson, D., Firtko, A., y Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review, *Journal of advanced nursing*, 60(1), 1-9.
- Jaenes, J.C. (2009). Personalidad resistente en deportes. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 2(3), 98-101.
- Jaenes, J.C., Godoy, D. y Roman, F.J. (2008). Elaboración y validación psicométrica de la escala de personalidad resistente en maratonianos (EPRM). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 59-81.
- Jew, C.L., Green, K.E., y Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency, *Measurement and evaluation in counseling and development*, 32(2), 75-89.
- Jiménez, M.G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A.I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Jöreskog, K.G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Modelado de ecuaciones estructurales con el lenguaje de comando SIMPLIS*. Software Científico Internacional. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Judge, T.A., Locke, E.A., y Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.

K

- Kafatos, A., Manios, Y., Markatji, I., Giachetti, I., de Almeida, M.D.V., y Engstrom, L.M. (1999). Regional, demographic and national influences on attitudes and beliefs with regard to physical activity, body weight and health in a nationally representative sample in the European Union. *Public health nutrition*, 2(1a), 87-96. doi: 10.1017/S1368980099000130
- Kamin, D., y Olinsky, T. (2000). Parental impact on youth participation in sport: The physical educator's role. *Joperd*, 71(9), 26-29
- Kardum, I., Hudek-Knežević, J., y Krapić, N. (2012). The structure of hardiness, its measurement invariance across gender and relationships with personality traits and mental health outcomes. *Psychological Topics*, 21(3), 487-507.
- Kavussanu, M., Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal Sport Exercise Psychology*, 18, 264-81.
- Kelley, H. H., y Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- King, N. (2003). *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para las organizaciones*. España: Thomson.
- Kittredge, A. (2010). *Predicting Work and Organizational Engagement with Work and Personal Factors* (Master's Theses). San José State University, California. doi: 10.31979/etd.zx9f-e3wx
- Kline, R.B. (1998). *Metodología en las ciencias sociales. Principios y práctica de modelado de ecuaciones estructurales*. Nueva York: Guilford Press.
- Kobasa, S.C. (1979). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Kotler, Ph., y Armstrong, G. (2004). *Marketing*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Kozlowski, S.W.J., y Hults, B.M. (1987). An exploration of climates for technical updating performance. *Personnel Psychology*, 40, 539-563.
- Kuo, W.H., y Tsai, Y.M. (1986). Social networking, hardiness and immigrants' mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 133-149.

-Kyu, H.H., Bachman, V.F., Alexander, L.T, Everett, J., Afshim, A., Estep, K.,... y Forouzanfar, M. (2016). Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease, and ischemic stroke events: systematic review and dose-response meta-analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *British Medical Journal*, 354, 38-57. doi: 10.1136/bmj.i3857

L

-Laca Arocena, F.A, Mejía, J.C., Rodríguez, E., y Carrillo, E. (2017). Avances en Psicología del Bienestar Subjetivo: Relación entre el Mindfulness y la Satisfacción con la vida. *UARICHA. Revista de Psicología*, 14(32), 78-86.

-Lamoneda, J., y Huertas-Delgado, F.J. (2019). Necesidades psicológicas básicas, organización deportiva y niveles de actividad física en escolares. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 115-124.

-Layous, K., y Lyubomirsky, S. (2014). Benefits, Mechanisms, new directions for teaching gratitude to children. *School Psychology Review*, 43(2), 153-159.

-León, J., Núñez, J.L., Domínguez, E.G., y Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericano de Psicología del ejercicio y el deporte*, 8(1), 39-58.

-Li, G. S. (1996). *Self-perceptions of female dancers, athletes, exercisers, and non-exercisers*. Massachusetts: Springfield College.

-Liang, J. P. (2000). An ideological and behavioral analysis of girl university students in physical exercise. *Sport Science*, 20(2), 20-22.

-Lima, C.L., y Lerrechea, E.M. (2013). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4, 40-57.

-Lowland, N. W. (1999). Body image and physical activity: A survey among Norwegian men and women. *International Journal of Sports Psychology*, 29(4), 339-365.

-López-López, I.S. (2011). *La evaluación de variables psicológicas relacionadas con el rendimiento en fútbol: habilidades psicológicas para competir y personalidad resiliente* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M.G., y Guerrero-Ramos, D. (2017). Estudio de la percepción del profesorado sobre el bienestar-felicidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(extra 2), 463-486.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., y Schaufeli, W., (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time, *Psicothema*, 20, 354-360.
- Lozzia, G., Abal, F., Aguerri, M. E., Galibert, M. S., y Attorresi, H. (2007). Delimitación del constructo Voluntad de Trabajo. *Summa Psicológica*, 4, 137-148.
- Lucas, R.E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Luhmann, M., Lucas, R.E., Eid, M., y Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4, 39-45.
- Luna-Arocas, R., y Mundina, J. (1998). La satisfacción del consumidor en el marketing del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 7(13), 147-156.
- Luna-Soca, F. J. (2013). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. Girona: Universidad de Girona.
- Luthans, F., Youseff, C.M., y Avolio, B.J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luxen, M.F., y Van de Vijver, F.J.R. (2006). Facial attractiveness, sex and personnel selection: When evolved preferences matter. *Journal of Organizational*, 27 (2), 241-255.
- Lyubomirsky, S., y Devoto, A. (2011). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation, *Social indicators research*, 46(2), 137-155.

M

- Maddi, S.R. (2002). The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54, 173-185.
- Maddi, S.R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses, *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Lu, J.L., Persico, M., y Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74, 575-598.
- Maddi, S.R., y Hess, M.J. (1992). Personality hardiness and success in basketball, *International Journal of Sport Psychology*, 23(4), 360-368.
- Maddi, S.R., y Kobasa, S.C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Maddi, S.R., y Khoshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM.
- Maddi, S.R., y Martínez, M.L. (2008). La personalidad resistente: promoviendo el crecimiento ante condiciones de estrés [Ardí personality: Promoting growth in stressful conditions]. In C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* [Positive applied psychology] (pp. 217-236) Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Maddock, R., y Fulton, R. (1996). *Marketing to the mind: Right Brain Strategies for advertising and marketing*. Londres: Quorum Books.
- Magretta, J. (2002). *What Management is*. Nueva York: The Freepress.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J., y Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- Mano. H., y Oliver. R.L. (1993). Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling and satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 20, 451-466.
- Mañas, M.A., Salvador, C., Boada, J., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.
- Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 112-134.

- Marengo-Escuderos, A., y Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100.
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2015). *Libro Blanco. Como construir una cultura del emprendimiento, la innovación y la excelencia. Una pedagogía de la innovación social*. Madrid: Fundación Repsol y Fundación Educativa Universidad de Padres. Disponible en http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/proyectospdf/libro_blanco_0.pdf
- Marsh, H. (1997). The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H.W., y Sonstroem, R.J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 84-104.
- Martín-Albo, L., y Núñez, J.L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿Cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 283-293.
- Martín-Daza, F., y Pérez-Bilbao, J. (1997). NTP 443. Factores psicosociales: metodología de evaluación. INSHT. Disponible en: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_e13.htm. [consulta 23 de Agosto de 2017].
- Martín, J.E. y Dubbert, P.M. (1985). Adherence to Exercise. In: R.L. Terjung. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 13, 137-167.
- Martínez, R., Andrade, A., y Salguero, A. (2005). Análisis factorial del cuestionario de motivos de participación deportiva de Gill y cols. (1983) Adaptado a una muestra de jóvenes futbolistas. Memoria del X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte (pp. 291-302). Málaga, España.
- Martínez del Castillo, J., González M.D., Jiménez-Beatty, J.M., Graupera, J.L., Martín, M., Campos, A., y Del Hierro, D. (2009). Los hábitos de actividad física de las mujeres mayores en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14, 81-93.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-De-Haro, V., Del-Campo, J., Zapatera, B., Welk, G., Villagra, A., et al. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria*, 23(6), 512-517.
- Martínez, I.M., y Salanova, M. (2004). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente. Disponible en:

<http://www.wont.uji.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2005MARTINEZ05AN.pdf>
[consulta 24 de Septiembre de 2017].

- Martínez-Tur, V. (1998). *Características y gestión de las instalaciones deportivas y sus implicaciones sobre la satisfacción y el comportamiento de los usuarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Martínez-Tur, V., y Tordera, N. (1995). Comparación de modelos causales sobre satisfacción del usuario. *Estudios sobre Consumo*, 34, 13-22.
- Masachs, M., Puente, M., y Blasco, T. (1994). Evolución de los motivos para participar en programas de ejercicio físico. *Revista de Psicología del deporte*, 5, 53-71.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., y Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development, *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Matud, M.P., García, M., y Matud, M.J. (2002). Estrés Laboral y Salud en el Profesorado: Un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- McCulloguh, M. E., Emmons, R. A., y Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., Oliver, A., y Navarro, E. (2008). Psychological and physical dimensions explaining life satisfaction among the elderly: A structural model examination. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48(3), 291-295.
- Mendel, G., y López, B. (1993). *La sociedad no es una familia: del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.A., y Fernández-Rio, J. (2015). Perfeccionismo, afectividad y satisfacción con la vida en educación física. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 41(11), 297- 304. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04107>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini Estrada, J.A., y Fernández-Río (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1). 73-79.
- Mendo, J. (2017). *Actividad física-deportiva, factores motivacionales y satisfacción con la imagen corporal de los usuarios de los centros de fitness en Extremadura* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.

- Merino Tejedor, E., y Lucas Mangas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm
- Ministerio de Sanidad y Consumo, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Encuesta Nacional de Salud. Encuesta Europea de Salud en España*. Madrid. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es> Encuesta Europea de Salud en España. (consultado el 28/05/2019).
- Mittal, V., Kumar, P.J., y Tsiros, M. (1999). Attribute-level performance, satisfaction and behavioral intentions over time: a consumption-system approach. *Journal of Marketing*, 63, 88-101.
- Molanorouzi, K., Khoo, S., y Morris, T. (2015). Motives for adult participation in physical activity: type of activity, age, and gender. *BMC Public Health*, 15(1), 66. doi: 10.1186/s12889-015-1429-7
- Moliner, B., Berenguer, G., y Gil, I. (2001). La importancia de la performance y las expectativas en la formación de la satisfacción del consumidor. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 7(3), 155-172.
- Moliner, B., Fuentes, M., y Berenguer, G. (2008). Componente cognitivo y afectivo de la insatisfacción de consumidores en contextos con elevada atribución externa. *Estudios sobre consumo*, 83, 27-40.
- Molloy D.W., Beerschoten D.A., Borrie M.J., Crilly R.G., y Cape R.D. (1988). Acute effects of exercise on neuropsychological function in elderly subjects. *Journal of the American Geriatrics Society*. 36(1), 29-33.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Montero, I., y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Montero, I., y León, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A.M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*, 30(2), 137-149.
- Morata-Ramírez, M.^aA., Holgado-Tello, F.P., Barbero-García, I., y Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados

en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción psicol. [online]*, 12(1), 79-90. doi: 10.5944/ap.12.1.14362.

-Moreno, B., Arcenillas, M^a.V., Morante, M^a. E., Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.

-Moreno, J.A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312.

-Moreno, J.A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional. *Anales de Psicología*, 22(2), 310- 317.

-Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26, 390-399.

-Moreno Murcia, J.A., Cervelló, E., Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176.

-Moreno, J.A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 305-312.

-Moreno, J.A. y Gutiérrez, M. (1999). La gestión de las instalaciones acuáticas cubiertas. *Revista Apunts d'Educació Física*, 57(3), 68-76.

-Moreno, J.A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.

-Moreno J.A, y Marín de Oliveira, L.M (2003). Análisis de los motivos de práctica entre usuarios de programas tradicionales y de fitness. *Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia.

-Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.

-Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Garrosa Hernández, E., y Blanco, L.M. (2014). Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire. *Psicothema*, 26(2), 207-214.

-Moreno, J.A.y Rodríguez, P.L., y Martínez, A. (1997). Estudio de los motivos de la práctica físico-deportiva como elemento de ajuste entre la oferta y la demanda. *Perspectivas*, 2, 45-55.

- Moreno-Murcia, J.A., y Siveira, Y. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J.A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181.
- Moreno-Murcia, J.A., y Vera, J.A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moyano, E., y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22(2).
- Mroczek, D.K., y Spiro III, A. (2005). Change in life satisfaction during adulthood: findings from the veterans affairs normative aging study, *Journal of personality and social psychology*, 88(1), 189-202.
- Musitu, G., Roman, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor. Barcelona.
- Muyor, J.M, Águila, C., Sicilia, A., y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* 9(33), 67-80.

N

- Nader, M., Peña, S., y Sánchez, E. (2014). Predicción de la satisfacción y el bienestar en el trabajo: hacia un modelo de organización saludable en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 30(130), 31-39.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P.J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J., y Moreno, J. A. (2008). *Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación*. En Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Nicholls, J.G. (1989). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Ntoumanis N., y Biddle S.J.H.. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal Sport Science*, 17, 643-65.

- Novoa, J. (2000). *El desafío del cambio. Cómo lograr mejores resultados en las organizaciones*. México: Manual Moderno.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). The Assessment of Reliability. *Teoría psicométrica*, 3, 248-292.
- Nutti S.V., Wayda B., Ranasinghe I., Wang S., Dreyer R.P., Chen S.I., y Murugiah, K. (2014). The use of google trends in health care research: a systematic review. *PLoS One* 9 (10):e109583 doi: 10.1371/journal.pone.0109583
- Nuviala, A., Gómez-López, M., Grao-Cruces, A., Granero-Gallegos, A., y Nuviala, R. (2013). Perfiles motivacionales de usuarios de servicios deportivos públicos y privados. *Universitas Psychologica*, 12(2), 421-431.

O

- Oliver, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Oliver, R.L. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research propositions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Oliver, R.L. (1993). A conceptual model of service quality and service satisfaction: compatible goals, different concepts, in T.A.Swartz, D.E. Bowen, y S.W. Brown (Eds), *Advances in Services Marketing and Management: Research and Practice*, 2nd ed., JAI Press Inc, Greenwich, CT, 65-85.
- Oliver, R.L., y Desarbo, W.S. (1988). Response determinants in satisfaction judgements. *Journal of Consumer Research*, 14, 495-507.
- Oliver, R.L., Rust, R.T., y Varki, S. (1997). Customer delight: foundations, findings and managerial insight. *Journal of Retailing*, 73(3), 311-336.
- Oliver, R.L., y Swan, J.E. (1989). Equito and disconfirmation perceptions as influences on Merchant and product satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 16, 372-383.
- Olivera, J., y Olivera, A. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts Revista Educación Física y Deportes*, 41, 10-29.

- Olson, J.C., y Reynolds, T.J. (1983). Understanding consumers' cognitive structures: implications for advertising strategy. *Advertising and Consumer Psychology*. L. Percy y A. Woodside (eds.), Lexington, MA: Lexington Books.
- Ong, A.D., Bergeman, C.S., Bisconti, T.L., y Wallace, K.A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life, *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 730-749.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *Attracting, Developing a Retaining Effective Teachers- Final Report* (Teachers Matter). OCDE, París.
- Organización Mundial de la Salud (2016). Global recommendations on physical activity for health. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/
- Ortega, F., Núñez, E., Molero, D., y Torres, J.A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 205-218.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., y Nagamine, S. (2002). Development and validation of an adolescent resilience scale, *Japanese Journal of Counselling Science*, 35(1), 57-65.

P

- Padilla-Moledo, C., Castro-Piñero, J., Ortega, F.B., Mora, J., Márquez, S., Sjöström, M., y Ruiz, J.R. (2012). Positive health, cardiorespiratory fitness and fatness in children and adolescents. *The European Journal of Public Health*, 22, 52-56. doi:10.1093/eurpub/ckr005
- Paradis, K.F., Cooke, L.M., Martin, L.J., y Hall, C.R. (2013). Too much of a good thing? Examining the relationship between passion for exercise and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 493-500. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.003>
- Pardo A., y Ruiz M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Peiró, J.M. (1987). *Estudio psicosocial de la demanda y uso de las instalaciones deportivas en la Comunidad Valenciana (I y II)*. Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.
- Peiró, A. (2006). Happiness, satisfaction and socioeconomic conditions: Some international evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 348-365. doi: 10.1016/j.socec.2005.11.042

- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*. Oxford: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for an activity: a longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Penna, P.G., Burden, S.A., y Richards, G.E. (2004). Are elite athletes with disabilities mentally tougher than able-bodied competitors. Comunicación presentada en el 3rd *International Biennial SELF Research Conference*. Berlin: Alemania.
- Peñacoba, C., y Moreno-Jiménez, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Boletín de Psicología*, 58, 61-96.
- Pérez, I.J., Delgado, M., Chillón, P., Martín, M., y Tercedor, P. (2005). El género como factor de variabilidad en las actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 82, 19-25.
- Pérez Fernández, M. (2013). *El proceso de tecnoestrés en el ámbito educativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Perri, S., y Templer, D. (1985). The effects of an aerobic exercise program on psychological variables in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 20, 162-172.
- Peterson, C., Park, y Seligman, M.E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- Peterson, R.A., y Wilson, W.R. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artifact. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20(1), 61-71.
- Pieron, M. (1998). Perspectivas de la educación física en el siglo XXI. En J.H. Hernández y cols. (Eds.): *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento* (pp 19-45). Las Palmas: ACCAFIDE.
- Pinedo, R., Arroyo, M.J., y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos*, 20, 11-26.

- Pino-Juste, M., Gutiérrez-Sánchez, A., y Alvariñas, M. (2013). Estudio sobre los hábitos de actividad física saludable en futuros docentes. *Journal Of Human Sport and Exercise*, 8(2), 210-216.
- Pino, C., y Pria, A.D. (2007). Estudio comparative de nivel de capacidad física, estrés laboral y molestia musculoesqueléticas en trabajadores. *Efdeportes.com Revista Digital*, 115. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd115/nivel-de-capacidad-fisica-en-trabajadores.htm>
- Ponce-Carbajal, N., Tristán, J.L., Jaenes, J.C., y Castillo, N. (2017). Contexto social y personalidad resistente en el deportista de Centroamérica. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 91-97
- Prestwich, A., Conner, M., Morris, B., Finlayson, G., Sykes-Muskett, B., y Hurling, R. (2017). Do web-based competitions promote physical activity? Randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 1-9.
- Prieto, J.M. (2013). *Vulnerabilidad a la lesión deportiva: personalidad resistente, ansiedad competitiva y competitividad* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Proctor, C.L., Linley, P.A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Puig, N., y Soler, S. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts Revista Educación Física y Deportes*, 76, 71-78.
- Purvanova, R.K., y Muros, J.P. (2010). Gender Differences in Burnout: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.

Q

- Queirós, M. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J., y Queirós, P. (2005). Validación y fiabilidad de la versión portuguesa modificada de la Escala de Satisfacción Vital. *Revista de Psicología, Educación y Cultura*, 9, 199-216.
- Quicero, J.M. y Viciano, S. (2007). Burnout: “Síndrome de quemarse en el trabajo” (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.

R

- Raich R., Mora M., Soler A., Ávila C., Clos I., y Zapater L. (1996). Adaptación de un instrumento de evaluación de la insatisfacción corporal. *Clínica y Salud* 7, 51-66.

- Rakesh, H. (2011). *An Investigation of the Big Five and Narrow Personality Traits in Relation to Life Satisfaction* (Master's Thesis). University of Tennessee. Recuperado de: http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/904.
- Ramos, H. (2017). *Evaluación de los niveles de actividad física, personalidad resistente y características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en deportes de montaña* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191.
- Ramzi, S. y Besharat, M.A. (2010). The impact of hardiness on sport achievement and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 823-826. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.192.
- Raviv, S., y Netz, Y. (2007). Age, gender and level of physical activity as moderators of personal incentives to physical activity in Israel. *The Journal of Psychology*, 141, 241-261.
- Recours R.A., Souville M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/associationbased sports participation. *Journal Leisure Resouce*, 36, 1-22.
- Reddin, B. (1994). *The Output - oriented organization*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student. In S. L. Christenson, Reschly, A.L., y Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reigal, R.E. y Videra, A. (2013). Frecuencia de práctica física y autoeficacia en la tercera edad /Frequency of physical activity and self-efficacy in the elderly. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 13(49), 107-120.
- Reyes, S., y Garcés de Los Fayos, E. (1999). ¿Por qué las personas hacen deporte? Un análisis descriptivo en una población de estudiantes universitarios. En G. Nieto, y E.J. Garcés de Los Fayos (Eds.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Tomo I* (pp. 121-126). Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Murcia.
- Rezae, A. Ghaffari, M., y Zolfalifam, J. (2009). A survey and comparison of team cohesion, role ambiguity, athletic performance and hardiness in elite and non-elite football players. *Research Journal of Biological Sciences*, 4(9), 1010-1015.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En: G.C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp 3-30). Champaign (IL): Human Kinetics.

- Roberts, K. (1997). Same activities, different meanings: British youth cultures in the 1990s. *Leisure Studies*, 16, 1-15.
- Rodríguez, A. (2003). Modernidad y postdeportes. En M.J. Mosquera, V. Gambau, Sánchez R. y X. Pujadas (comps.). *Deporte y Postmodernidad* (pp. 155-162). Madrid: Esteban Sanz.
- Rojek, C. (1997). Leisure theory: retrospect and prospect. *Society and Leisure*, 20(2), 383-400.
- Rodríguez, J., Cabello, R., Gutiérrez, M^a.J., y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 91-106.
- Rodríguez-Larrubia, P., Aguilar, J.M. y Pérez, E. (2011). Influencia de la actividad física sobre los niveles de depresión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 203-208.
- Roest, H., y Pieters, R. (1997). The nomological net of perceived service quality. *International Journal of Service Industry Management*, 8(4), 336-351.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D. D., Rubio, N., y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Ruíz, R. (2001). La profesión del deportista desde la perspectiva de los rasgos de personalidad. *Infocoes*, 1(1), 49-72.
- Ruíz, R. (2005). Análisis de las diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1 y 2), 29-48.
- Ruíz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Ruíz Juan, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria Postobligatoria y de la Universidad de Almería* (Tesis Doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Ruíz Juan, F., García, M.E., y Díaz, A. (2007). Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la Ciudad de La Habana (Cuba). *Anales de Psicología*, 23(1), 152-166.
- Rush, M.C., Schoel, W.A., y Barnard, S.M. (1995). Psychological resiliency in the public sector: "hardness" and pressure for change. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 17-39.

- Ryan, R., y Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research and Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan R.M., Frederick, C.M, Lepes, D., Rubio, N., y Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal Sport Psychol*, 28, 335-54.

S

- Sagués, S. (2015). *Diferencias entre personalidad resistente y estrategias de afrontamiento entre deportistas y no deportistas*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/1044/TFM000117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Revista de trabajo y seguridad social*, 47, 179-214.
- Salanova, M., Martínez, I.M., y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional. Positiva. En F. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salmon, J., Owen, N., Crawford, D., Bauman, A., y Sallis, J. F. (2003). Physical Activity and sedentary behavior: a population-based study of barriers, enjoyment and preference. *Health Psychology*, 22, 178-188. doi: 10.1037/0278-6133.22.2.178
- Salvador-Ferrer, C. (2017). The relationship between Gratitude and Life Satisfaction in a sample of Spanish university students: The moderation role of gender. *Anales de Psicología*, 33(1), 114-119.
- Sánchez-Buján, P. (2000). *Marketing Deportivo: la clave del éxito en la gestión de los centros de actividad físico-deportiva y recreativa*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Deportes.
- Sánchez, M^a P., y Quiroga, M^a A. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: variables moduladoras. *Anales de Psicología*, 11(1), 63-75.
- Sánchez, Ó., y Méndez, F.X. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente, *Revista de Psicología Clínica y Salud*, 20(3), 273-280.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Scanlan, T.K. Stein, G.L., y Ravizza, K. (1991). An Indepth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 103-120.

- Schalock, R.L., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, A., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M., y Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ª ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schaufeli, W.B., y Bakker A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1985). Optimismo, afrontamiento y salud: evaluación e implicaciones de las expectativas de resultados generalizadas. *Psicología de la salud*, 4(3), 219-247. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.219
- Schmitt, M.T., Spears, R., y Branscombe, N.R. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33, 1-12. doi: 10.1012/ejsp.131
- Segerstrom, S.C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years, *Journal of Research in Personality*, 41(4), 772-786.
- Segerstrom, S.C., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., y Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress, *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1646-1655.
- Seligman, M.E. (2004). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: De-Bolsillo.
- Seligman, M.E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Random House Digital, Inc.
- Seligman, M.E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Sheard, M., y Golby, J. (2010). Personality hardiness differentiates elite-level sport performers, *international Journal of sport and exercise psychology*, 8(2), 160-169.
- Sicilia, A., Águila C., Orta, A., y Muyor, J. M. (2008). *Perfil del usuario de centros deportivos*. Almería: Universidad de Almería.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/lowreward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.
- Silva, A., y Caetano, A. (2013). Validation of the Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 469-478. doi: 10.1007/s11205-011-9938-y

- Sinclair, V.G., y Wallston, K.A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale, *Assessment*, 11(1), 94-101.
- Smith, C., y Storandt, M. (1997). Physical activity participation in older adults: A comparison of competitors, noncompetitors and nonexercisers. *Journal of Aging and Physical Activity*, 5, 98- 110.
- Sonström, R. J., y Potts, S. A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and science in sports and exercise*, 28(5), 619-625.
- Sousa, L., y Lyubomirsky, S. (2001). *Life satisfaction*. In J. Worell (Ed.), Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender 2, 667-676. San Diego, CA: Academic Press.
- Spreng, R.A., Mackenzie, S.B., y Olshavsky, R.W. (1996). A reexamination of the determinants of consumer satisfaction. *Journal of Marketing*, 60, 15-32.
- Srivastava, A., Locke, E., y Bartol, K. (2001). Money and subjective well-being: It's not the money, it's the motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 959-971. doi: 10.1037/0022-3514.80.6.959.
- Stathi, A., Fox, K., y McKenna, J. (2002). Physical Activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of aging and physical activity*, 10, 76-92.
- Staw, B.M., Sutton, R.I., y Pelled, L.H. (1994). Employee Positive Emotion and Favorable Outcomes at the Workplace, *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Steenkamp, J.B.E.M. (1989). *Product Quality*. Assen/Maastricht. The Netherlands: Van Gorcum.
- Stein, M.B., Campbell-Sills, L., y Gelernter, J. (2009). Genetic variation in 5HTTLPR is associated with emotional resilience. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 150(7), 900-906.
- Suldo, S., Thalji, A., y Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.
- Swider, B.W., y Zimmerman, R.D. (2010). Born to burnout: A metaanalytic path model of personality, job burnout and work outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 76, 487-506.

T

- Tait, M., Padgett, M.Y., y Baldwin, T.T. (1989). Job satisfaction and life satisfaction. A reexamination of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, 502-507.
- Teixeira, P.J., Carraçal, E.V., Markland, D.M., Silval, M.N., y Ryan, R.M. (2012). Exercise, physical activity and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-30
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Algibe.
- Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz Padial, E., y Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Thomas, S., Reeves, C., Agombar, J., y Greenlees, I. A. (2013). Dificultad de personalidad en diferentes niveles de motocicletas competitivas. *Habilidades perceptivas y motoras*, 116(1), 315-321
- Tittel, K., e Israel, L. (1991). La inactividad física aumenta los factores de riesgo para la salud y la capacidad física (Declaración de posición de la Federación Internacional de Medicina del Deporte - FIMS). *Boletín Femedede*, 12, 2-3.
- Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J.A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122.
- Treviño, F., y García, C. (2012). El efecto de la resistencia psicológica y el apoyo social sobre el bienestar subjetivo de empleados y desempleados. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 31(1), 5-11.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley & Sons.
- Turrado, M.A. (2016). *Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Tylka, T.L., y Homan, K.J. (2015). Exercise motives and positive body image in physically active college women and men: Exploring an expanded acceptance model of intuitive eating. *Body Image*, 15, 90–97. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.07.003

U

- Uriel, E., y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado: aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo*. Madrid: Thomson.
- Usán, P., Salavera, C., Merino, A., y Jarie, L. (2018). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 50-53.

V

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and-exercise.-En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand R.J., y Rousseau F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En: S.N. Singer, H.A. Hausenblas, C.M. Janelle (Ed.). *Handbook of Sport Psychology 2nd ed*. New York: John Wiley and Sons.
- Van Amersfoort, Y. (1996). Prescripción de ejercicio físico y salud mental. En J.R. Serra Grima (Ed.), *Prescripción de ejercicio físico para la salud* (pp. 303-339). Barcelona: Paidotribo.
- Varela, J.A. (1991). Satisfacción/insatisfacción de los consumidores y comportamientos postconsumo derivados. *Estudios sobre Consumo*, 23, 65-78.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Revista Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vega, R.D.L., Rivera, O., y Ruíz, R. (2011). Personalidad resistente en carreras de fondo: comparativa entre ultra fondo y diez kilómetros. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 445-454.

- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K., y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 473-487.
- Verkuyten, M., y Nekuee, S. (2001). Self-Esteem, discrimination, and coping among refugees: The moderating role of self-categorization. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1058-1075. doi: 10.1111/j.1559-1816.2001.tb02662.x
- Vink, K., Raudsepp, L., y Kais, K. (2015). Intrinsic motivation and individual deliberate practice are reciprocally related: Evidence from a longitudinal study of adolescent team sportathletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 1-6.

W

- Wagnild, G.M., y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale., *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Watson, D., y Clark, L.A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-expanded form*. Iowa: The University of Iowa, Department of Psychology Publications.
- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weinberg, R., y Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinstein, A.A., Deuster, P.A., y Kop, W.J. (2007). Heart rate variability as a predictor of negative mood symptoms induced by exercise withdrawal. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(4), 735-741.
- Weiss, M., y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and percep-tions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. *The Encyclopedia of Sports Medicine* 19, 313–325.
- Weiss, M.R., Smith, A.L., y Theeboom, M. (1996). That’s what friends are for: Children’s and teenagers’ perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 18, 347-379.

- Westbrook, R.A. (1987). Product consumption-based affective responses and postpurchase processes. *Journal of Marketing Research*, 24, 258-270.
- Westbrook, R.A., y Oliver, R.L. (1991). The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 18, 258-270.
- White S.A., y Duda J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *Internacional Journal Sport Psychol*, 25, 4-18.
- Whiteacre, K. (2006). Measuring Job Satisfaction and Stress at a Community Corrections Center: An Evidence-Based Study. *Corrections Today Magazine*, 68(3), 70-73.
- Williams, J. M., y Andersen, M.B. (1997). Psychosocial influences on central and peripheral vision and reaction time during demanding tasks. *Behavioral Medicine*, 26, 160-167.
- Williams, P.G., Wiebe, D.J., y Smith, T.W. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 15, 237- 255.
- Wilson, I.B., y Cleary, P.D. (1995). Linking clinical variables with Health-Related Quality of Life. A conceptual model of patient outcomes. *Journal of the American Medical Association*, 273, 59-65.
- WHOQOL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403-1409.
- Wilson, I.B. y Cleary, P.D. (1995). Linking clinical variables with Health-Related Quality of Life. A conceptual model of patient outcomes. *Journal of the American Medical Association*, 273, 59-65.
- Woodruff, R.B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(2), 139-153.
- Wolinsky, F.D., Stump, T.E., y Clark, D.O. (1995). Antecedents and consequences of physical activity and exercise among older adults. *Geronto -logist*, 35(4), 451-462.
- Wright, T.A., y Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance, *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 84-94.
- Wroche, C., y Scheier, M.F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12, 59-72.

Y

-Yu, Y.T., y Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234-250.

Z

-Zafra, E. (2015). *Capacidad de Resiliencia frente a lesiones deportivas y su relación con el desempeño deportiva en yudocas de Chile* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

-Zeffane, R., y McLoughlin, D. (2006). Cooperation and stress; exploring the differential impact of job satisfaction, communication and culture. *Management research news*, 29(10), 618-631.

-Zeithaml, V.A. (1988). Consumer perceptions of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52, 2-22.

-Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Referencias normativas

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

-Ley orgánica 15/ 1999, del 13 de diciembre (BOE de 14 de diciembre) del de Protección de datos de carácter personal.

CAPÍTULO 10: ANEXOS

10.1. Cuestionarios

ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN, INTENCIÓN Y PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO, RESISTENCIA EN EL TRABAJO Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA

El presente cuestionario forma parte de la Tesis doctoral cuya finalidad básica es conocer la percepción sobre “utilidad de práctica de la actividad física y deporte y la resiliencia en el trabajo en los docentes de Educación Infantil y Primaria”.

El cuestionario se estructura en siete apartados: datos sociodemográficos, resiliencia en el trabajo, intención de práctica de ejercicio físico, práctica de ejercicio habitual, motivación de práctica de ejercicio físico y satisfacción con la vida. Responda una **única respuesta**.

Le informamos que su participación en esta encuesta es **anónima** respetándose en todo momento la Ley orgánica 15/ 1999, del 13 de diciembre. Muchas gracias. <https://goo.gl/forms/fmK8JgAMltIRXB1y2>

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

0. Hora de realización del cuestionario:

Mañana (08:00-14:00) ☐ Tarde (14:01-20:00) ☐ Noche (20:01-02:00) ☐

1. Género: Masculino ☐ Femenino ☐

2. Edad (marcar X):

Menos de 25 años	De 26 a 40 años	De 41 a 55 años	Más de 55 años
------------------	-----------------	-----------------	----------------

3. Nivel máximo de formación que tiene (marcar X):

Diplomado/Licenciado/Graduado	Máster	Doctorado
-------------------------------	--------	-----------

4. Estado civil (marcar X):

Soltero	Casado/en pareja	Separado/Divorciado/a	Viudo/a
---------	------------------	-----------------------	---------

5. -Número de hijos que tiene usted _____

6 -¿Cuál es su estatus laboral actual?

Funcionario	Interino	Cooperativista	Contr. fijo/indef..	Contrato Temp
-------------	----------	----------------	---------------------	---------------

7-¿Qué especialidad docente imparte mayoritariamente en la actualidad? En caso de que el número de horas sea igual en dos o más, aquella en la que más tiempo de experiencia tenga.

Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Musical	Ed. Física
Ed. Especial	Ed. Extranjera	Audición y Lenguaje	Religión
Pedagogía Terap.			

8. -Años de experiencia docente:

Menos de 1 año	De 1-5 años	De 5 a 10 años	Más de 10 años
----------------	-------------	----------------	----------------

9. - Tipo de centro educativo

Público	Privado	Concertado
---------	---------	------------

10. -Provincia donde está situado el centro educativo: _____

11. - Número de habitantes de la localidad donde reside el centro educativo

Menos de 1000	De 1001 y 5000	5001-20.000	De 20.001 a 50.000	Más de 50.001
---------------	----------------	-------------	--------------------	---------------

CUESTIONARIO OCUPACIONAL DE RESISTENCIA (Moreno, Rodríguez, Garrosa y Blanco, 2014)

INSTRUCCIONES: Lea con detenimiento las siguientes frases y señale el grado de acuerdo que más se ajuste a su opinión sobre la resiliencia en el trabajo. Para ello, simplemente rodee con un círculo la opción más adecuada teniendo en cuenta que la escala va del 1 al 4, siendo 1 '*Completamente en desacuerdo*' y 4 '*Completamente de acuerdo*'.

PREGUNTAS	1	2	3	4
1. Me implico seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas.				
2. Aún cuando suponga mayor esfuerzo, opto por los trabajos que suponen para mí una experiencia nueva.				
3. Hago todo lo que puedo para asegurarme el control de los resultados de mi trabajo.				
4. Considero que el trabajo que realizo es de valor para la sociedad y no me importa dedicarle todos mis esfuerzos.				
5. En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos.				
6. Las cosas solo se consiguen a partir del esfuerzo personal.				
7. Me preocupo y me identifico con mi trabajo.				
8. En mi trabajo me atraen aquellas tareas y situaciones que implican un desafío personal.				
9. El control de las situaciones es lo único que garantiza el éxito.				
10. Mi trabajo cotidiano me satisface y hace que me dedique totalmente a él.				
11. En la medida que puedo trato de tener nuevas experiencias en mi trabajo cotidiano.				
12. Las cosas salen bien cuando las preparas a conciencia.				
13. Dentro de lo posible busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente de trabajo.				
14. Mis propias ilusiones son las que hacen que siga adelante con la realización de mi actividad.				
15. Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados.				

PRACTICA DE EJERCICIO FÍSICO ACTUAL (Martínez Gómez et al., 2009)

INSTRUCCIONES: Las preguntas que siguen se refieren a su práctica real de ejercicio físico. Por favor, conteste cada pregunta marcando una casilla. Si no está seguro/a de cómo responder a una pregunta, por favor, conteste lo que le parezca más cierto.

Pregunta	Categoría de respuesta en días							
	0	1	2	3	4	5	6	7
1. En los últimos 7 días, ¿Cuántos días hiciste actividad física 60 minutos o más?								
2. En una semana normal, ¿Cuántos días haces actividad física 60 minutos o más?								

ACLARACIÓN: Actividad física es cualquier actividad que incrementa tu ritmo cardiaco y hace que se acelere tu respiración. Algunos ejemplos de actividad física son correr, caminar de forma intensa, gimnasia de mantenimiento, aeróbic, bailar, nadar, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano.

MOTIVOS DE PRACTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA (Moreno Murcia, Cervelló, y Martínez, 2007)

INSTRUCCIONES: Las preguntas que siguen se refieren a los motivos de práctica de ejercicio físico que tiene en la actualidad. Por favor, conteste cada pregunta marcando una casilla en función del grado de utilidad según las diferentes motivaciones expuestas. La escala va de 1 al 5, siendo 1 *'Completamente en desacuerdo'*, 2 *'Ligeramente en desacuerdo'*, 3 *'Ni de acuerdo ni en desacuerdo'*, 4 *'Ligeramente de acuerdo'* y 5 *'Completamente de acuerdo'*.

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. Porque quiero estar en buena forma física.					
2. Porque es divertido.					
3. Porque me gusta comprometerme en actividades que físicamente suponen desafío.					
4. Porque quiero desarrollar nuevas habilidades.					
5. Porque quiero mantener mi peso para tener buena imagen.					
6. Porque me gusta estar con mis amigos.					
7. Porque me gusta hacer esta actividad.					
8. Porque quiero mejorar las habilidades que poseo					
9. Porque me gustan los desafíos.					
10. Porque quiero definir mis músculos para tener buena imagen.					
11. Porque me hace feliz.					
12. Porque quiero mantener mi nivel de habilidad actual.					
13. Porque quiero tener más energía					
14. Porque me gustan las actividades que suponen un reto físicamente.					
15. Porque me gusta estar con otros a los que también les interesa esta actividad.					
16. Porque quiero mejorar mi aptitud cardiovascular.					
17. Porque quiero mejorar mi apariencia.					
18. Porque pienso que es interesante.					
19. Porque quiero mantener mi fuerza física para vivir de forma saludable.					
20. Porque quiero resultar atractivo a los demás.					
21. Porque quiero conocer a nuevas personas.					
22. Porque disfruto con esta actividad.					
23. Porque quiero mantener mi salud física y mi bienestar.					
24. Porque quiero mejorar mi cuerpo.					
25. Porque encuentro esta actividad estimulante.					
26. Porque me sentiré poco atractivo físicamente si no practico.					
27. Porque me gusta la excitación de participar.					
28. Porque me gusta pasar el tiempo con otros haciendo esta actividad.					

INTENCIÓN DE PRACTICAR EJERCICIO FÍSICO (Hein et al., 2004)

INSTRUCCIONES: Las preguntas que siguen se refieren a su intención de práctica de ejercicio físico. Por favor, conteste cada pregunta marcando una casilla. Si no está seguro/a de cómo responder a una pregunta, por favor, conteste lo que le parezca más cierto.

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me interesa el desarrollo de mi forma física					
2. Al margen de la actividad física que pueda realizar en el centro escolar, me gusta practicar deporte					
3. Después de terminar la jornada laboral, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento					
4. Después de terminar mi jornada laboral, me gustaría mantenerme físicamente activo/a					
5. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre					

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA (Diener et al., 1985)

INSTRUCCIONES: Las preguntas que siguen se refieren a la satisfacción con la vida que tiene en la actualidad. Por favor, conteste cada pregunta marcando una casilla en función del grado de conformidad según las diferentes frases expuestas. La escala va de 1 al 5, siendo 1 *'Completamente en desacuerdo'*, 2 *'Ligeramente en desacuerdo'*, 3 *'Ni de acuerdo ni en desacuerdo'*, 4 *'Ligeramente de acuerdo'* y 5 *'Completamente de acuerdo'*.

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. En la mayoría de aspectos, mi vida es cercana a mi ideal.					
2. Las condiciones de mi vida son excelentes.					
3. Estoy satisfecho/a con mi vida.					
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que he deseado en mi vida.					
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada.					

10.2. Índice de figuras y tablas

10.2.1. Relación de Figuras

- Figura 1. Esquema de la tesis doctoral con las dimensiones objeto de estudio (Elaboración propia)
- Figura 2. Interés de búsqueda de palabras clave en Google Trends con media de valores totales tras normalización 2012-2016. Los resultados muestran la comparativa relativa con respecto a la búsqueda realizada, no en el total de las palabras relacionadas.
- Figura 3. Tipos de regulaciones según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000)
- Figura 4: Configuración circular del afecto de la satisfacción de usuarios (Mano y Oliver, 1993)
- Figura 5: Taxonomía de comportamientos de queja propuesta por Crié (2001).
- Figura 6. Pirámide de Maslow (1991)
- Figura 7: Modelo de calidad de vida (Schalock et al., 2007)
- Figura 8. Modelos conceptuales del término “Calidad de vida” (Borthwick-Duffy, 1992; Felce y Perry, 1995)
- Figura 9: Relación entre los conceptos Calidad de vida, bienestar subjetivo y satisfacción vital (Moyano y Ramos, 2007)
- Figura 10. Modelo de Personalidad Resistente (Maddi, 2013)
- Figura 11. Relación entre las diferentes dimensiones de Burnout, Engagement y Personalidad Resistente (Elaboración propia)
- Figura 12: Teoría de la Resiliencia en el deporte y el rendimiento (Fletcher y Sarkar, 2012; García-Secades et al., 2014)
- Figura 13. Árbol de clasificación realizado mediante el algoritmo CTR para la satisfacción con la vida.
- Figura 14. Modelo 1 de ecuaciones estructurales
- Figura 15. Modelo 2 de ecuaciones estructurales

10.2.2. Relación de tablas

- Tabla 1: Motivos de práctica deportiva en España (CSD, 2016)
- Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra (Elaboración propia)
- Tabla 3. Análisis descriptivo e inferencia de la escala SLWS en función del sexo, edad, estado civil, número de hijos y formación
- Tabla 4. Análisis descriptivo e inferencial de escala SLWS en función estatus laboral y especialidad del maestro
- Tabla 5. Puertas post-hoc para el estatus laboral
- Tabla 6. Estadísticos descriptivos de respuestas sobre personalidad resistente en maestros
- Tabla 7. Descriptivos y análisis correlacional de los factores de la escala de resistencia ocupacional.
- Tabla 8. Análisis de diferencias en función del sexo sobre las variables de la personalidad resistente.
- Tabla 9. Análisis inferencial de la escala de resistencia ocupacional en función del estatus laboral y la especialidad de los maestros.
- Tabla 10. Regresión múltiple resistencia ocupacional y satisfacción con la vida
- Tabla 11. Modelos con los índices de ajuste de los cuestionarios MPAM-R y MIFA.

Tabla 12. Descriptivos y correlaciones de las variables de los cuestionarios MPAM-R, PACE y MIFA

Tabla 13. Resumen del análisis de regresión lineal de la intención de ser físicamente activo según los motivos de práctica.

Tabla 14. Descriptivos y correlaciones de los factores del cuestionario MPAM-R.

Tabla 15. Análisis inferencial de los motivos de práctica en relación con el grado de actividad física que realizan los participantes consultados

Tabla 16. Descriptivos de los motivos de práctica de actividad física vinculados al perfil sociodemográfico de la muestra.

Tabla 17. Descriptivos de los motivos de práctica en función de las condiciones laboral

Tabla 18. Análisis inferencial de los motivos de práctica deportiva en función de las variables sociodemográficas

Tabla 19. Análisis inferencial en función de las condiciones laborales

Tabla 20. Fiabilidad de las variables del estudio.

Tabla 21. Correlaciones entre la resistencia laboral, los motivos de práctica y la actividad física.

10.3. Certificado del Comité de Bioética



**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN,
Y TRANSFERENCIA**

Campus Universitario
Avda de Elvas s/nº
06071 BADAJOZ

Tel.: 924 28 93 05
Fax: 924 27 29 83

NºRegistro: 244//2019

**D. JOÃO NUNO MEIRELES DA SILVA GONÇALVES RIBEIRO, PRESIDENTE
POR DELEGACIÓN DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD DE LA
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.**

INFORMA: Que una vez analizada por esta Comisión la solicitud de Proyecto de Tesis titulado “Satisfacción con la vida, resistencia ocupacional y ejercicio físico en maestros”, cuyo Investigador/a Principal es D/Dª Juana María Gutiérrez Caballero, ha decidido por unanimidad, valorar positivamente el precitado proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales cumpliendo con la normativa vigente al efecto.

Y para que conste y surta los efectos oportunos firmo el presente informe en Badajoz, a 18 de diciembre de 2019.



V.º B.º

Fdo.: Javier de Francisco Morcillo
Presidente por delegación de la Comisión
de Bioética y Bioseguridad